فاعلية أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم

إعداد / الدكتورة أميره طه بخش
أستاذ مساعد بكلية التربية ـ جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة

مقدمة:

لا شك أن توفير الرعاية النفسية والإرشادية للمعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم يُعد واجباً من واجبات المجتمع نحو مجموعة من أبنائه، حتى يستطيعوا تحقيق مستوى طيب من حيث التوافق النفسي والصحة النفسية إذا ما قدمت لهم برامج تربوية تدريبية وإرشادية خاصة بهم.

ومن هنا تبرز فاعلية الرعاية النفسية والتربوية والإرشادية المخططة لاكتساب أساليب واستراتيجيات وطرائق السلوك التكيفي للمعاق عقلياً مع نفسه والآخرين، وتحويله من طاقة معطلة إلى أخرى منتجة. فالرعاية التربوية والإرشادية عملية دينامية متكاملة ومترابطة من خلالها يمكن تقديم العديد من الخدمات الطبية والنفسية والتأهيلية المناسبة لحالات الإعاقة العقلية المتعددة الأوجه، وليس من شك في أن عدم الوفاء بهذه الرعاية يؤدي إلى تفاقم مشكلات هذه الفئة من الأطفال حسياً وحركياً وعقلياً وانفعالياً ودافعياً (واندرليك Wunderlick، 1982).

ويبدو أن مشكلة الأطفال المتخلفين عقلياً لا تنحصر في مجال التعليم فحسب، بل تمتد لتشمل المجال الاجتماعي الذي يعد أساساً هاماً لتفاعلهم مع المحيطين بهم، وقيامهم بمهام الحياة اليومية المطلوبة في المجتمع بغية دمجهم في المجتمع بصورة سليمة، وتوفير أفضل أساليب الرعاية والسلوك التكيفي.

ونظراً إلى للأعداد المتزايدة من الأطفال المعاقين عقلياً على المستويين المحلي والعالمي، فقد بدأت موضوعات الدمج في هذا المجال تطرق أبواب المهتمين برعاية هؤلاء المعاقين وتأخذ حيزاً من تفكيرهم، مما فرض العديد من المسئوليات الجديدة منها ما يتعلق بالرعاية النفسية والتربوية من خلال دمجهم مع أقرانهم العاديين في إطار بيئة اقرب إلى العادية، تعمل على توفير أشكال الحياة اليومية التي تقترب قدر الإمكان من الظروف العادية للمجتمع، ونتيجة لذلك بدأت عملية إبعادهم عن المؤسسات وتعليمهم من خلال أساليب بديلة (فصل خاص ملحق بالمدارس العادية، الفصل العادي لبعض الوقت، الفصل الخاص لطول الوقت). (صالح عبد الله هاون 1996).

ومهما كانت البرامج من حيث الكم والكيف، فإن الهدف النهائي هو مساعدة المتخلفين عقلياً على الاندماج في المجتمعات التي ينتمون إليها من خلال إعداد الإستراتيجيات الشاملة التي تستهدف شخصية المتخلف عقلياً بغرض إعدادها إعداد مرناً بحيث تمتلك المهارات اللازمة لعملية التكيف الإيجابي، وبالتالي تطوير مفهوم ذات قادر على التعايش مع إعاقته ومع أقرانه من العاديين، حيث يُعد مفهوم الذات جوهر الشخصية وحجر الزاوية فيها، والذي ينظم سلوكيات الفرد نحو نفسه والآخرين من خلال مشاعره واتجاهاته وميوله ومدركاته وقيمه (هيلجارد وأتكسون Hilgard, & Atkinson، 1979).

وبناءً على ما سبق، فإن هناك حاجة ماسة إلى تعديل أساليب دمج المتخلفين عقلياً في التعليم والمجتمع في دول العالم المتقدمة في الآونة الأخيرة، بغية الوصول إلى أفضل أسلوب يمكن تطبيقه في البلاد العربية عامة، والمجتمع السعودي خاصة، حيث تشير نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى أن دمج المتخلفين عقلياً يمثل إحدى المتطلبات التربوية الهادفة وخاصة في المراحل الباكرة من حياة المعاق في المجتمع، حيث تُسهم أساليب الدمج في تكوين مفهوم ذات إيجابي، والشعور بتقدير الذات واكتساب مظاهر السلوك التكيفي اللازمة التي تساعده على إقامة علاقات وتفاعلات إيجابية مثمرة مع أقرانه من العاديين.

ويبدو أن هناك إجماعاً بين الباحثين على أهمية مفهوم الذات في حياة الطفل المتخلف عقلياً مما يؤكد على أهميتها كمتطلبات سابقة للنجاح في برامج الدمج ، ولعل ذلك يعكس أهمية

دراسة الدمج في المراحل النمائية الباكرة، من حيث تنمية القدرة على تكوين علاقات وتفاعلات اجتماعية سليمة مع الآخرين، كمخرجات إيجابية لمساعدة المتخلف عقلياً على السلوك التكيفي.

وفي هذا الصدد يُشير صالح هارون (1996) إلى أنه على الرغم من اهتمام المجتمع السعودي في الآونة الأخيرة بالتخطيط لتعلم المتخلفين عقلياً في إطار مؤسسات التعليم العام، حيث تم دمج عدد من الأطفال المتخلفين عقلياً منذ (1990) برياض الأطفال الملحقة بجامعة الملك سعود كرياض نموذجية تحظى برعاية خاصة من قسم التربية الخاصة بالجامعة، وأن مثل هذه التجارب تتطلب المزيد من الدراسات لمعرفة مدى تأثيرها على الجوانب الشخصية المختلفة لدى الطفل المتخلف عقلياً إلا أنه لا توجد في المجتمع السعودي دراسة مستقلة حاولت التصدي لأثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً على مفهوم لذات والسلوك التكيفي باعتبارها متطلباً هاماً في عملية دمجهم مع المجتمع.

ومع التسليم بأن هناك فروقاً فردية بين الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً قد تكون مبرراً قوياً لعزل الأطفال المتخلفين عقلياً في مدارس خاصة، فإن هذا لا يتناقض مع سياسة دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، لأن الهدف الأساسي من الدمج هو العمل على تقبل هذه الفروق، ومن ثم فهناك ضرورة لإجراء الدمج من أجل تكوين مفهوم ذات إيجابي وزيادة السلوك التكيفي . وفي هذا المجال قام بعض الباحثون بدراسة تأثير دمج المتخلفين عقلياً في الفصول العادية من حيث عدد من المتغيرات الشخصية مثل مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي والقدرة على تكوين علاقات وتفاعلات اجتماعية سليمة مع الأقران، وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال الذين تم دمجهم كانوا أكثر توافقاً من أقرانهم الذين التحقوا بالفصول العادية في مدارس التربية الخاصة دون إدخال أي تغيرات في المناهج أو طرائق التدريس المستخدمة معهم.

وتوجد دراسات أخرى تناولت تأثير دمج المتخلفين عقلياً في الفصول العادية مع إمدادهم بخدمات خاصة، مثل الدراسة التي قام بها كارول Caroll (1967)، والتي هدفت إلى التحقق من مقارنة مفهوم الذات لدى مجموعتين من المعاقين عقلياً تم إداع إحداهما فصول التربية الخاصة والأخرى في الفصول العادية مع إمدادهم بخدمات خاصة من خلال حجرة مصادر ألحقت بالمدرسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات لدى المعاقين الملتحقين بالفصول الخاصة كان أكثر إيجابية من أقرانهم الملتحقين بالفصول العادية.

كما أثبتت البحوث والدراسات التي قام بها كل من بيك مان Beck Man (1987)، وبلاكبورن Blackbourn (1988)، وتشونج Cheung (1990) أن لسياسة الدمج أثراً إيجابياً في تحسين مفهوم الذات وزيادة التوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال العاديين ، حيث تبين من هذه الدراسات أن دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال العاديين كان له أثره الإيجابي في تحسين مفهوم الذات لديهم، كذلك أتضح أن دمج الأطفال المعاقين عقليـاً مع الأطفال العاديين في أنشطة اللعب الحر قد أدى إلى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني تلقائي، وإلى تزايد مضطرد في التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهم.

يتضح مما سبق أن هناك اتجاهاً عالمياً يهدف إلى دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية وفي الحياة العامة ، حيث يؤكد المهتمون بسياسة الدمج على حق الأشخاص المعاقين في الحياة والتعلم والعمل والاستمتاع بوقت الفراغ في بيئة تتضمن أقل قدر من القيود كلما أمكن، وتزيد من إكرامهم وتقديرهم لذواتهم، وفي نفس الوقت يجب أن تنتج بيئاتهم التدعيم الضروري لتحقيق أقصى قدر ممكن من توظيف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم المحدودة إلى أقصى نمو ممكن، مما يكون له أثره الإيجابي على إقامة علاقات وتفاعلات مثمرة مع غيرهم من العاديين.

مشكلة البحث:

لاشك أن الخبرات الباكرة لها تأثيرها الفعال في مفهوم الذات والسلوك التكيفي للطفل المتخلف عقلياً، وخاصة بين أسرته وأقرانه. حيث تبرز مشكلة البحث الحالي في ضوء ما

انتهت إليه البحوث والدراسات السابقة التي تؤكد أن مفهوم الذات للأطفال المتخلفين عقلياً الذين يعيشون مع أسرهم كان إيجابياً بشكل دال عن أولئك الأطفال المقيمين بمؤسسات التخلف العقلي الخاصة بعزل الأطفال المتخلفين عقلياً ولذا بدأ المهتمون في المجتمع السعودي في التخطيط لسياسة الدمج، حيث تم دمج عدد من الأطفال المتخلفين عقلياً منذ (1990) برياض الأطفال الملحقين بجامعة الملك سعود كرياض نموذجية تحظى برعاية خاصة من قسم التربية الخاصة بالجامعة، كما درست سحر الخشرمي (1995)، تأثير الدمج على بعض متغيرات الشخصية لدى المتخلفين عقلياً وأفادت دراستها في نجاح الدمج على تنمية قدرتهم على تكوين علاقات وصداقات وتفاعلات اجتماعية سليمة مع أقرانهم من العاديين. كما أثبتت العديد من البحوث التي اهتمت بدمج الأطفال المتخلفين عقلياًً والأطفال العاديين أن دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في الأنشطة المدرسية كان له أثر إيجابي في زيادة التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً،(تشونج Cheung، 1990). ومن هنا نرى أهمية دراسة دمج المتخلفين عقلياً مع الأطفال العاديين من خلال الأنشطة المدرسية للتعرف على اثر الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي خاصة في المراحل النمائية الباكرة.

وفي هذا الإطار بُذلت محاولات من أجل تنمية مفهوم إيجابي نحو الذات للطفل المتخلف عقلياً، واستخدم في هذه المحاولات أساليب العلاج بالرقص والتزحلق على الجليد والأنشطة الحركية مع اتباع أسلوب الدمج ، بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين وقد أثبتت هذه الأساليب فاعليتها في هذا الجانب (سمبيون ومني Simpson & Meaney، 1979).

ويتضح مما سبق أن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسة تتناول أثر الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بالمملكة العربية السعودية، مع أقرانهم من العاديين، ويحاول البحث الحالي التحقق من ذلك من خلال إجراء دراسة تتناول تلك المتغيرات من خلال أسلوب الدمج، وعلى هذا يمكن أن تتبلور مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي:

إلى أي مدى يؤثر أسلوب دمج الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في المدارس العادية على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى هؤلاء الأطفال؟؟

مبررات وأهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الجانب الذي يتصدى لدراسته، إذ يحاول الكشف عن أثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم مع أقرانهم من العاديين ، وذلك من حيث نمو مفهوم إيجابي عن الذات وتنمية القدرة على تكوين علاقات وتفاعلات اجتماعية سليمة مع الآخرين، ولقد أثارت قضية دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في التعليم والمجتمع اهتمام كل من الباحثين والمتخصصين والقائمين على تربية الطفل المعاق في الآونة الأخيرة إثر صدور القانون الأمريكي رقم (49 - 142) لسنة (1975) الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمتخلفين عقلياً مع أقرانهم من العاديين، كذلك اهتم العديد من الباحثين بإجراء البحوث والدراسات حول تأثير الدمج على الجوانب العقلية المعرفية والانفعالية والدافعية أمثال دراسات كل من صالح عبد الله هارون (1996)، موضوعها: أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . ودراسة سحر الخشرمي (1995)، وموضوعها: دمج ذوي الحاجات الخاصة البسيطة لمدة سنة واحدة بمرحلة ما قبل المدرسة. كما قام أيضاً عادل كمال خضر (1992)، بدراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معاً في بعض الأنشطة المدرسية، ومن هنا تجيء أهمية التصدي لدمج الأطفال المتخلفين عقلياً بأقرانهم من العاديين على نحو يمكنهم أن يعيشوا إنسانيتهم من خلال التفاعل والتواصل البينشخصي ونمو مهارات الاتصال والمشاركة والتدعيم من خلال أسلوب الدمج لدى هؤلاء الأطفال من خلال إثارة دوافعهم للاندماج مع الآخرين ممن يعيش بينهم ويتفاعل معهم.

ولاشك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة، سواء من الناحية النظرية أو الجانب التطبيقي، فمن الناحية النظرية تتحدد أهمية البحث الحالي في إجماع علماء النفس والتربية على ضرورة الاهتمام بالعمل على دمج الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال الخبرات والمهارات الشخصية والاجتماعية لزيادة الوعي وأهمية دور الأقران في حياة الطفل المتخلف عقلياً وتحديد مسار نموهم الاجتماعي، ولذا تكمن أهمية البحث الحالي في ضوء المحاولات التي تندر فيها الأبحاث العربية خاصة من المجتمع السعودي إلى جانب كونه إسهاماً علمياً عربياً لإثراء البحوث العربية باستخدام أسلوب الدمج لدى الأطفال المتخلفين عقلياً مع أقرانهم والاندماج في المجتمع المحيط بهم.

أما من الجانب التطبيقي فتتلخص أهمية البحث الراهن في توفير قدر من البيانات والمعلومات الخاصة بأساليب واستراتيجيات الدمج لدى الأطفال المتخلفين عقلياً التي يمكن أن تساعد على إنماء مفهوم الذات والسلوك التكيفي، مما يساعد على مسايرتهم للأساليب السلوكية الإيجابية والمرغوب فيها من قبل الوالدين والأخوة والأقران والمجتمع بأسره، ومن هنا فإن إجراء مثل هذه الدراسة تمثل أهمية تطبيقية، حيث يمكن أن تتيح للقائمين على تنشئة هؤلاء الأطفال إمكانية التعرف على أساليب وفنيات واستراتيجيات الدمج الهادفة والمنظمة، والتي تقوم على أسس علمية مما يساعدهم على زيادة تفاعلهم، بحيث يتزايد شعورهم بالأهلية الاجتماعية، وفي مسايرتهم للمستويات السلوكية السليمة وخاصة مع الأقران من العاديين.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية نظام دمج الأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعلم مع أقرانهم من الأطفال العاديين بمرحلة الرياض على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لديهم.

تحديد المصطلحات:

1- الإعاقة العقلية:

هي انخفاض مستوى الأداء الوظيفي العقلي عن المتوسط انخفاضاً ذا فاعلية مرتبطاً بخلل في سلوك الفرد التكيفي تظهر آثاره في مرحلة النمو. وقد تبنت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية تعريف جروسمان Grossman (1977)، الذي يقرر أن التخلف العقلي يُشير إلى حالة دون المتوسط بشكل واضح في الأداء الوظيفي العقلي، توجد متلازمة مع قصور في السلوك التوافقي يظهر أثناء الفترة النمائية للأطفال المتخلفين عقلياً من فئة القابلين للتعلم. Educable Mental Retarded.

2- مفهوم الذات:

يُقصد بمفهوم الذات في البحث الحالي وعي الفرد وإدراكه لما لديه من خواص وصفات (أي إدراكه لهويته) ، وتقييمه الذاتي لهذه الخواص والصفات بالنسبة للآخرين، وهو ما يرادف احترام الذات Self Esteem، ويتضمن هذا التقييم الذاتي صفات وخصائص تعتبر مرغوبة من وجهة نظر المجتمع بمعناه الواسع، إلى جانب صفات وخصائص تتصل بالذات المثالية من وجهة نظر الفرد.

3- السلوك التكيفي:

يمكن تعريف السلوك التكيفي إجرائياً في قياس المجالات التي يتضمنها المقياس، والتي تتحدد إجرائياً في مستوى النمو اللغوي، ونمو المهارات الأكاديمية بدرجة كبيرة، والأداء الوظيفي المستقل والذي يستطيع الطفل عنده تحمل المسئولية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية التي تتطلب أنماطاً سلوكية على درجة مستوى فهم الطفل للمفاهيم المتضمنة في ميادين العمل، والأداء الاجتماعي والذي يهتم بنمو المهارات المتصلة بتعاون الطفل مع الآخرين في نطاق واسع من البيئة.

4- الدمج:

ويُقصد به وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة 50% من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم أثناء وقت الدمج في بيئة التعلم النظامي (جوتليب Gottlieb 1981).

الدراسات السابقة:

لما كانت النظرة الإيجابية تتزايد بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة نحو أهمية نظام الدمج للأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعلم بالمدارس العادية، والتي يجب أن توليها المجتمعات في العالم العربي لهذه الفئة من الأطفال . فإن البحث الحالي يُعد محاولة علمية تطبيقية للكشف عن أثر وأهمية استخدام أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لهؤلاء الأطفال.

وبالرغم من أن الأطفال المعاقين عقلياً في مجتمعنا العربي في أمس الحاجة إلى برامج إرشادية وتدريبية مخططة لأساليب الدمج، خاصة البرامج التي تقوم على الأسس العلمية والمنهجية التي تلائم قدراتهم وإمكاناتهم وخصائصهم النمائية، إلا أنه مازالت هناك حاجة ماسة للقائمين على رعاية هذه الفئة من الأطفال إلى توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين مع أقرانهم من العاديين، حيث تشير نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى نتيجة مؤداها أن دمج المتخلفين عقلياً في الفصول العادية يمكن أن يفيدهم كثيراً، سواء من الجانب العقلي المعرفي أو الانفعالي أو الدافعي.

وفيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، والتي يمكن الاستفادة بما توصلت إليه من نتائج وتوصيات في منهج البحث الحالي:

قام إنجمار ايمانولسون وآخرون Ingemar Emanuelsson et al (1997)، بدراسة طويلة موضوعها: دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية بالسويد. قام الباحثون بإجرائها على عينة قوامها (116) من تلاميذ الصف السادس و (123) من تلاميذ الصف الثالث بهدف إتاحة فرص متكافئة ومتساوية أمام التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم للالتحاق بالمدارس العادية، والتعرف على اثر الدمج على مفهوم الذات والجوانب الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال. وأكدت نتائج الدراسة على فاعلية أسلوب الدمج في تحسين السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ ، كما ساعد أسلوب الدمج أيضاً على تحسين مفهومهم وتقديرهم لذواتهم ومستوى توافقهم الشخصي والاجتماعي.

قام "هيرشي فيلبس" وآخرون Hershey Phillips & others (1996)، بدراسة موضوعها: أساليب واستراتيجيات التكيف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، حيث قام الباحثون باستعراض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أفضل الأساليب والطرائق التي تتيح للأطفال المتخلفين عقلياً فرصاً أفضل للتكيف الشخصي والاجتماعي، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات والبحوث على أن إتباع أسلوب الدمج بين الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً من خلال الأنشطة الاجتماعية والرياضية والترويحية التي تساعد على تنمية قدرة هؤلاء الأطفال على التعامل بصورة طبيعية مع أقرانهم من الأطفال العاديين، يعد من أفضل الأساليب التي يمكن استخدامها في تنمية هؤلاء الأطفال على التكيف وتكوين مفهوم ذات إيجابي لديهم.

قام صالح عبد الله هارون (1996)، بدراسة موضوعها: أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، على عينة قوامها (30)طفلاً (23ذكراً و 7 إناث) وجميعهم من فئة التخلف العقلي البسيط (القابلين للتعلم) والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (5 - 8 سنوات) بحيث تم إدماجهم برياض الأطفال بجامعة الملك سعود بكل من الدرعية، الملز، عليشة، وكان (19)طفلاً من هذا العدد يتلقون تعليمهم بفصول خاصة ملحقة بالرياض وتتاح لهم فرص الدمج الجزئي مع أقرانهم العاديين أثناء ممارسة بعض الأنشطة، وحصص اللعب الحر، وفترات تناول الوجبات الغذائية والرحلات، وذلك تحت إشراف معلمات

متخصصات. وأشارت نتائج الدراسة إلى استفادة الأطفال المعاقين عقلياً من أساليب الدمج بالفصول العادية مع أقرانهم العاديين، حيث نمت لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مناسبة مع الآخرين بشكل ملحوظ. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المهارات الاجتماعية غالباً ما يتم اكتسابها من خلال أساليب التعلم الاجتماعي مثل التعلم بالنموذج والتغذية الراجعة.

كما قامت سحر الخشرمي (1995)، بالمملكة العربية السعودية بدراسة حول تأثير الدمج في الجانب اللغوي ومفهوم الذات والسلوك التكيفي على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة البسيطة ، حيث اختارت (39)طفلاً من ذوي الحاجات الخاصة البسيطة من أطفال مؤسسات التربية الخاصة المعزولين في رياض أطفال خاصة بهم وأطفال في رياض تطبق نظام الدمج وقامت بتوزيعهم على أربع مجموعات على النحو التالي:

- **مجموعة تجريبية أولى:** تتكون من (17)طفلاً (11ذكراً و 6 إناث).
- **مجموعة تجريبية ثانية:** تتكون من (9) أطفال (5 ذكور و 4 إناث).
- **مجموعة ضابطة أولى:** تتكون من (6) أطفال (ذكر واحد و 5 إناث).
- **مجموعة ضابطة ثانية:** تتكون من (7) أطفال (5 ذكور و 2 إناث).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في كل من المهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى أطفال الدمج، بينما كان التحسن طفيفاً لدى أطفال العزل. وقد توصلت الباحثة إلى نتيجة مؤداها أن دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين من خلال الأساليب المختلفة ساعد في تنمية قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين من العاديين.

كما قام تيموثي كيث وآخرون Timothy Keith & other (1993)، بدراسة موضوعها: التقدير النهائي لبرامج التربية الخاصة بولاية فرجينيا ، حيث قدم الباحثون تقريراً عن برامج التعليم الخاص في مدارس الدمج ومدارس التربية الفكرية ، وقد قام الباحثون بالتركيز على عدة نقاط من أهمها حجم الفصول ـ وأساليب واستراتيجيات التعلم وإتباع أساليب الدمج أو العزل بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، وذلك من خلال استعراض نتائج البحوث والدراسات السابقة والدراسة الإمبريقية للعملية التعليمية للأطفال المعاقين عقلياً بولاية "فرجينيا" وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفضيل المعلمين للفصول ذات الأعداد المحدودة بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً، كما أيد كثير من المعلمين إتباع أسلوب دمج الأطفال المتخلفين عقلياً داخل المدارس ، وأكدوا على فاعلية هذا الأسلوب في زيادة التحصيل الدراسي ودافعيه الإنجاز والمهارات البينشخصية، واكتساب عادات العمل وأداء المهام لدى هؤلاء الأطفال، كما اتضح أيضاً أن أسلوب الدمج يساعد على نمو السلوك التكيفي لديهم.

قامت "إليزابث كوزلسكي" Elizabeth Kozleski (1993)، بدراسة تناولت دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أقرانهم من العاديين للكشف عن أثر أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية، وقدرة الأطفال المتخلفين عقلياً على تكوين علاقات وتفاعلات وصداقات مع أقرانهم من العاديين، وذلك من خلال اختيار سبع أطفال متخلفين عقلياً ودمجهم بفصول العاديين بالمدرسة الابتدائية لجزء من الوقت لمدة ثمانية عشر أسبوعاً . وقد كشفت نتائج الدراسة أن مجموعة الدمج لجزء من الوقت للأطفال المتخلفين عقلياً أظهرت زيادة كبيرة في معدل نجاح أسلوب الدمج وخاصة في تنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية ، مما يدل على استفادتهم من خبرات الدمج الجزئي وتعميم ما اكتسبوه من مهارات في القدرة على تكوين علاقات اجتماعية وصداقات في بيئة المدرسة مع العاديين.

قام "كافور مافرين" Cavor Mavrin (1992)، بدراسة عنوانها: السلوك التكيفي ومفهوم الذات للأطفال المتخلفين عقلياً داخل مدارس الدمج ومدارس العزل في "كرواتيا" Croatia بهدف المقارنة بين نمو السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بالمدارس العادية وأقرانهم من تلاميذ مدارس ومعاهد التربية الفكرية ، وذلك على عينة قوامها (67)طفلاً من مدارس الدمج من الجنسين وعينة تجريبية مماثلة لهم من حيث العدد والجنس

ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والصف الدراسي. وقد أوضحت نتيجة الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي ومفهوم الذات بين الأطفال في مدارس الدمج ومدارس التربية الفكرية لصالح أطفال مدارس الدمج.

كما قام عادل كمال خضر (1992)، بدراسة موضوعها: مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معاً في بعض الأنشطة المدرسية، هدفت إلى دمج بعض البنات المتخلفات عقلياً في أنشطة تلميذات الصف الأول الإعدادي ـ وهي الأنشطة التي تتم في كل من حصتي التربية الرياضية والتربية الموسيقية وفقاً للمنهج الدراسي للصف الأول الإعدادي. بغرض التعرف على أثر هذا الدمج في مفهوم الذات على عينة قوامها (12) طفلة من البنات بالقسم الخاص بكلية رمسيس للبنات ممن تتراوح أعمارهن بين (12 - 19 سنة). وتتراوح نسب ذكائهن فيما بين (25 - 55) تقريباً ، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، تتكون كل مجموعة من (6) أطفال. واتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين البنات المتخلفات عقلياً وتلميذات الصف الثالث السويات في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات باستثناء الفروق الخاصة بالجانب الجسمي، كما أتضح أيضاً عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى كل من المجموعة التجريبية والضابطة للمتخلفات عقلياً قبل وبعد الدمج.

قامت لورنت سانت وآخرون Laurent Saint & others (1991)، بدراسة موضوعها: مقارنة ثلاثة برامج واستراتيجيات لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في مدارس الدمج والمدارس العادية بهدف الكشف عن أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة بين الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين واستخدم الباحثون عينة قوامها (41)طفلاً من الجنسين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 - 10 سنوات) من المسجلين بمدارس الدمج، وعينة ضابطة مماثلة من مدارس التربية الفكرية بالصف الأول الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في المتغيرات المعرفية والجوانب السلوكية، وخاصة التي ترتبط بالعلاقات الشخصية لدى الأطفال في المجموعتين بمدارس الدمج ومدارس التربية الفكرية.

قام كل من جوراليك وجروم Guraliuck & Groom (1988)، بدراسة تحليلية لتفاعل الأقران بكل من فصول الدمج وفصول العزل بمدارس التربية الخاصة من خلال برنامجين للدمج أحداهما يتضمن برنامج دمج من خلال مجموعات اللعب الحر، بحيث تشتمل كل مجموعة على (5) أطفال من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (3-4 سنوات) وتم تسجيل درجة التفاعل لكل طفل أثناء فترات اللعب الحر، وذلك باستخدام جهاز فيديو بالحجرة المجاورة، بينما تضمن البرنامج الثاني نظام عزل، ثم قام الباحثان بضم أطفال المجموعتين من خلال أنشطة تدريس جماعية أثناء فترات اللعب الحر داخل فصول خاصة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معدل التفاعل الاجتماعي مع الأقران قد زاد بمعدل ملحوظ، وخاصة بالنسبة لمجموعة الدمج من خلال مجموعات اللعب الحر.

قامت إنجيلا تيلور Angela Taylor (1986)، بدراسة موضوعها: الشعور بالوحدة النفسية والتوجه نحو الهدف والسلوك التكيفي لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في فصول الدمج، على عينة قوامها (34)طفلاً من الجنسين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، (بالصفوف الثالث والسادس بالمرحلة الابتدائية) بالمدارس العادية التي تتبع أسلوب الدمج ، وعينة من أقرانهم من الأطفال العاديين الملتحقين بنفس المدارس، تم التجانس بينهم من حيث الجنس والسلالة والصف الدراسي. قد قام المعلمون بتحديد أربعة جوانب للسلوك الاجتماعي والتكيفي شملت (الصداقة ـ التعاون ـ التجنب ـ الانسحاب ـ العدوان ـ التمزق ـ الاستبداد ـ القيادة)، وتم المقارنة بين الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين في هذه الجوانب، وقد كشفت النتائج عن أن الأطفال المتخلفين عقلياً كانوا يشعرون بقدر أكبر من الوحدة النفسية وعدم القدرة على القيادة، وأقل رضا عن علاقاتهم الاجتماعية داخل المدارس من أقرانهم من الأطفال العاديين.

قام ريتشارد برنكر Richard Brinker (1986)، بدراسة موضوعها: أثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً على السلوك الاجتماعي، والعلاقات البينشخصية على عينة قوامها (245) طفل من الجنسين من مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، وقام الباحث بتسجيل درجة التفاعل لكل طفل أثناء فترات اللعب الحر أو أثناء تواجدهم بالفصول العادية وحجرات المصادر لبعض الوقت ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن إتاحة الفرصة أمام التلاميذ المتخلفين عقلياً للتواجد في بيئة طبيعية من خلال دمجهم في المدارس العادية يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية والعلاقات البينشخصية والتوافق الشخصي والاجتماعي.

كما قام بود فريدريك Bud Frederick (1986)، بدراسة عنوانها: أنا أساعد طفلي للالتحاق بمدارس الدمج بهدف تقديم برنامج تدريبي للوالدين يمكنهم من تهيئة أطفالهم للالتحاق بمدارس الدمج، حيث تبين أن كثير من الآباء يفضلون إلحاق أبنائهم من المتخلفين عقلياً بالمدارس العادية التي تتبع نظام الدمج، نظراً للآثار الإيجابية التي يتوقع الآباء تحقيقها من خلال إلحاق أبنائهم من المتخلفين عقلياً والمصابين بأعراض "دوان" بالمدارس العادية . وقد تبين أن الدمج التدريبي قد ساعد الآباء على النجاح في تهيئة أبنائهم للالتحاق بالمدارس العادية وانعكست آثار التدريب بصورة إيجابية على نجاح الأطفال في التكيف مع أقرانهم من العاديين داخل فصول الدمج.

قام جريج بريزتشن Gregg Prizchin (1986)، بدراسة موضوعها: إتباع أسلوب الدمج للأطفال المتخلفين عقلياً، بهدف التعرف على أثر الدمج الجزئي في الأنشطة الرياضية والاجتماعية من خلال تنمية المهارات التدريبية بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين على تنمية المهارات الاجتماعية . وقد كشفت نتائج الدراسة عن نجاح أسلوب الدمج في إكساب الأطفال العديد من المهارات الاجتماعية والقدرة على التواصل البينشخصي بينهم وبين أقرانهم من الأطفال العاديين.

قام إدوارد بولووي Edwaerd Polloway (1985)، بدراسة موضوعها: برامج واستراتيجيات تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، بهدف تعريف وتحديد الصفات والخصائص الاجتماعية والسلوكية ولعقلية للأطفال المتخلفين عقلياً والأساليب المختلفة لتعليمهم، مثل أسلوب الدمج الكلي والدمج الجزئي وعزل الأطفال في مدارس التربية الخاصة . وقد تبين من نتائج الدراسة التي استعرضت عدداً كبيراً من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التربية الخاصة ، أن عزل الأطفال في مدارس التربية الفكرية كان له آثاراً سلبية على السلوك التكيفي لديهم، نظراً لافتقاد الطفل للنماذج السلوكية السوية التي يمكن أن يتيحها له اختلاطه بأقرانه من الأطفال العاديين في المدارس العادية، من خلال اتباع أسلوبي الدمج الكلي أو الدمج الجزئي.

قامت آياماتسدورف Eya Matsdorf (1985)، بدراسة موضوعها: فاعلية أسلوب الدمج لتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، عرض نقدي للدراسات السابقة، حيث قامت الباحثة باستعراض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تأثير أسلوب الدمج على السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وقد أكدت مراجعة تلك البحوث والدراسات على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين السلوك التكيفي لدى هؤلاء الأطفال من خلال الاستفادة بإتباع أساليب الدمج الجزئي أو الكلي بين الأطفال المعاقين عقلياً وأقرانهم من العاديين، حيث ساعد أسلوب الدمج على تحسين سلوكهم التكيفي من خلال تقليدهم لنماذج السلوك السوي لأقرانهم من الأطفال العاديين داخل مدارس الدمج، نظراً لما يقدمه أسلوب الدمج للأطفال المتخلفين عقلياً من فرص التعرف على الأساليب السوية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية من خلال معايشتهم لأقرانهم من الأطفال العاديين.

كما قامت مارجريت الين وآخرون Margaret Ellen & others (1983)، بدراسة رائدة عن التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم، بهدف التعرف على مدى استفادة هؤلاء الأطفال، من الدمج الجزئي في المدارس العادية، وخاصة من حيث قدراتهم وإمكاناتهم على نقل خبرات ومهارات ما تم اكتسابه في البيئة المدرسية الأصلية، من حيث

المهارات الاجتماعية على عينة من مدارس التربية الخاصة، قوامها (14) طفلاً من الذكور والإناث ، تم دمجهم لبعض الوقت بالفصول العادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة ملحوظة لمجموعة الدمج الجزئي في فترات اللعب الحر المشترك بالمدرسة الخاصة، وذلك من حيث اكتساب العديد من الخبرات والمهارات الشخصية والاجتماعية التي يمكن الاستفادة بها في كل من البيئة المنزلية والمدرسية، مما انعكس أثره بصورة واضحة على سلوكهم التكيفي.

ومما سبق عرضه من نتائج تلك الدراسات يمكننا استخلاص ما يلي:

أن هذه الدراسات قد قامت على عينات متنوعة شملت الذكور والإناث والأطفال المتخلفين عقلياً وأقرانهم من العاديين بهدف الكشف عن أهم العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تُسهم في تنمية مفهوم الذات وتحسن السلوك التكيفي لدى هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وقد أكدت نتائج معظم هذه البحوث والدراسات على فاعلية أسلوب الدمج في تحسين مفهوم الذات ونمو السلوك التكيفي نظراً لما يقدمه أسلوب الدمج في إتاحة الفرصة المناسبة أمام التلاميذ المتخلفين عقلياً للتواجد في بيئة طبيعية ومخالطة أقرانهم من الأطفال العاديين من خلال دمجهم في المدارس العادية سواء بصورة كلية والتي تتمثل في دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين في فصول واحدة مشتركة، أو بصورة جزئية والتي تتمثل في دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية داخل فصول خاصة بهم مع اشتراك هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الترويحية والاجتماعية، وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات على أن إتباع أسلوب الدمج سواء كان كلياً أو جزئياً يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية وزيادة القدرة على التواصل البينشخصي واكتساب نماذج سلوكية سوية من خلال اختلاطهم بأقرانهم من الأطفال العاديين ومعايشتهم لهم في المدارس العادية، مما يُعد خطوة فعالة وإيجابية في ضم هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً للمجتمع العادي والطبيعي المحيط بهم، دون اللجوء إلى عزلهم وإبعادهم في مدارس أو مؤسسات خاصة لهم وحرمانهم من التفاعل الطبيعي مع المجتمع بقدر ما يسمح به طاقاتهم واستعداداتهم.

وقد استفادت الباحثة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في تحديد فروض البحث الحالي وتعيين إجراءاته والأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية التي يمكن أن يتم الاستعانة بها لإنجاز هذا البحث.

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس الدمج ودرجات أقرانهم من الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الفكرية في مفهوم الذات لصالح الأطفال الملتحقين بمدارس الدمج.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس الدمج ودرجات أقرانهم من الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الفكرية في السلوك التكيفي لصالح الأطفال المتخلفين بمدارس الدمج.

إجراءات البحث:

للتحقق من فروض الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولاً عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (20) طفلة من الإناث المتخلفات عقلياً الملتحقات برياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية واللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (5 - 8 سنوات) ونسبة ذكائهن ما بين (50 - 60) وينقسمن إلى مجموعتين أساسيتين على النحو التالي:

1- المجموعة الأولى وهي مجموعة العزل وتتألف من (10) إناث من المتخلفات عقلياً الملتحقات برياض الأطفال المخصصة للمتخلفات عقلياً .

2- المجموعة الثانية وهي مجموعة الدمج وتتألف من (10) إناث من المتخلفات عقلياً الملتحقات برياض الأطفال الملحقة بالمدارس العادية.

وتم التجانس بين المجموعتين من حيث العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وبناء على المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من واقع سجلات هؤلاء الإناث الموجودة بالمؤسسات التعليمية الملتحقات بها ومعالجة هذه البيانات إحصائياً .وقامت الباحثة بتجانس أطفال المجموعتين (الدمج، والعزل) من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي والأعمار الزمنية ومستوى الذكاء . ويوضح الجدول رقم (1) نتيجة هذا التجانس.

جدول رقم (1)

تجانس أفراد مجموعة الدمج ومجموعة العزل من حيث العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي

(ن = 10)

الأبعاد	**مجموعة الدمج**		**مجموعة العزل**		**ت**	**الدلالة**
	م1	**ع2**	**م2**	**ع2**		
العمر الزمني	81.00	16.2	80.9	16.1	0.02	**غير دالة**
الذكاء	57.5	8.3	58.00	8.4	0.19	**غير دالة**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	142	20.9	141.5	20.8	0.02	**غير دالة**

ت = 3.25 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 2.26 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين أفراد مجموعتي الدمج والعزل من حيث العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي، مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين.

ثانياً : أدوات البحث:

1- مقياس مفهوم الذات المصور (إعداد إبراهيم قشقوش 1982):

هدف المقياس:

صُمم مقياس مفهوم الذات لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية كي يستخدم في قياس الجانب أو المكون التقييمي Evaluative Component في مفهوم الذات لدى أطفال هذه المرحلة ممن هم في سن الثالثة والرابعة والخامسة. وقد وضع هذا المقياس بهدف استخدامه في البحوث السيكولوجية ودراسات التقويم فقط، ولم يوضع بهدف الاستخدام في مجال التشخيص الفردي لدى هؤلاء الأطفال، ويمكن استخدامه في الدراسات والبحوث التي تتناول مفهوم الذات من زوايا وجوانب متعددة. وأيضاً في الدراسات التي تسعى لتحديد ماهية المؤشرات السلوكية التي يمكن أن تستخدم في وضع البرامج العلاجية لبعض فئات من الأطفال. مثلما يحدث بالنسبة للأطفال المضطربين انفعالياً، وفي الدراسات التي تجرى في مجال التقويم بهدف بحث ماهية التأثير الفارق لعدة برامج تجريبية.

ويقيس هذا المقياس اثني عشر جانباً لمفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، وتوضح هذه الجوانب مدى إحساس الطفل بالمقبولية الاجتماعية من جانب الآخرين، وإحساس بالكفاءة وبالجدارة في عدد من المجالات، وتتضمن هذه المجالات التقييمات العامة الجسمية، الاستقلال الذاتي، مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة، بما في ذلك قدرة القيادة والتأثير، مهارات اللغة والاتصال، والمعرفة والتفكير، حل المشكلة، حب الاستطلاع، الممتلكات المادية، المسلك الأخلاقي.

نظام التقدير بالدرجات:

يحصل الطفل على درجة واحدة عندما يختار الاستجابة الأكثر إيجابية بالنسبة لكل بند من بنود مقياس مفهوم الذات المصور، ويحرم الطفل من الدرجة الخاصة بالبند عندما يختار الاستجابة الأقل إيجابية (السالبة) بالنسبة لهذا البند أو ذاك من بنود المقياس. وتتألف الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في هذا المقياس من حاصل جمع الإيجابية التي حققها.

صدق مقياس مفهوم الذات المصور للأطفال:

استخدمت الباحثة الحالية أسلوب الصدق التلازمي حيث طلبت من مدرسات (55)طفلاً وطفلة من المعاقين عقلياً بجدة بالمملكة العربية السعودية ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (5 - 8 سنوات) تقييم كل طفل من هؤلاء الأطفال على (12) مجال من المجالات الفرعية التي يتضمنها اختبار مفهوم الذات، وحصلت على معامل ارتباط قدره (0.67) بين تقديرات المدرسات للأطفال، والدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأطفال حين طبقت الباحثة الأداة عليهم وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)

ثبات الاختبار:

استخدمت الباحثة في سعيها للتحقق من ثبات الاختبار أسلوب إعادة الإجراء مستخدمة في ذلك مجموعة قوامها (55)طفلاً من الذكور والإناث من المتخلفين عقلياً بجدة بالمملكة العربية السعودية، ممن كانت تتراوح أعمارهم الزمنية بين (5 - 8) سنوات وبفاصل زمني قدره (15)يوماً بين الإجراءين بلغ (0.55) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

2- مقياس السلوك التكيفي للأطفال: (المعايير المصرية والسعودية):

تبدو أهمية السلوك التكيفي للأطفال الذي يعبر عن فاعليتهم وقدرتهم على تحقيق مستوى مناسب من الاستقلال الشخصي، والمسئولية الاجتماعية بدرجة تماثل المستوى المتوقع ممن في مثل سنهم وجماعتهم الثقافية، ويعد مقياس السلوك التكيفي للأطفال من المتطلبات الأساسية لعمليات الشخصية في المجال التربوي والنفسي، ورغم أن قياس الأداء العقلي الوظيفي والمهارات الأكاديمية تُعد من المكونات الضرورية والهامة في برامج التشخيص النفسي والتربوي، إلا أن هذه المكونات لا تعتبر كافية بدون السلوك التكيفي.

ويتضمن المقياس مصطلح الكفاءة في الأداء الوظيفي لدى الأطفال، ويحتوي على ثلاثة متغيرات هي:

1- استعداد عقلي معرفي.

2- مهارات أكاديمية.

3- قدرات السلوك التكيفي.

ولعل ذلك يُبرز أهمية قياس مهارات الأطفال في بيئة اجتماعية أوسع من بيئة غرفة الدراسة، إذا ما أردنا قياس قدرتهم على الأداء الوظيفي بصورة سليمة، وهكذا يهدف المقياس الحالي إلى إعطاء صورة شاملة عن السلوك التكيفي للأطفال من خلال المواقف المختلفة المتعددة التي يتضمنها، وغالباً ما يواجهها هؤلاء الأطفال في حياتهم اليومية.

وقد صمم هذا المقياس لقياس نمو المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في الأعمار الزمنية من الخامسة وحتى العاشرة، ورغم ذلك فهناك بنود تصلح للأعمار الزمنية من الثالثة وحتى الثانية عشرة. ومن ثم يوفر المقياس قاعدة كافية لقياس سلوك الأطفال في مراحل الطفولة المختلفة (المبكرة، والمتوسطة والمتأخرة) سواء كانوا عاديين أو غير عاديين.

ويتكون المقياس من خمس مجموعات منفصلة من البنود يندرج كل منها تحت مجال معين يقيس الكفاءة في الأداء الوظيفي في ذلك المجال. ورغم اختلاف عدد البنود في كل مجموعة ، حيث يصل في إحداهما إلى (16)بنداً بينما يصل في الآخر إلى (30)بنداً، إلا أن الطفل يمكن أن يحصل على درجة كلية واحدة في كل مجموعة، تقيس مجالاً معيناً من المجالات الخمسة، قدرها(40) درجة.

ويتضمن مقياس خمس مجالات هي:

1- مستوى النمو اللغوي: ويهدف إلى التعرف على الأساس الاجتماعي لنمو المهارات الأكاديمية واللغوية بدلاً من التركيز على المستوى الأكاديمي المطلوب وصول الطفل إليه.
2- الأداء الوظيفي المستقل: ويهدف إلى قياس مستوى العمر الذي يستطيع الطفل عنده تحمل المسئولية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية في المواقف التي يتعرض لها.
3- أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية: ويتضمن قياس فاعلية الطفل في مواجهة الأعمال المنزلية والأدوار الأسرية الأساسية التي تتطلب أنماطاً سلوكية على درجة عالية من الدقة والكفاءة.
4- النشاط المهني - الاقتصادي: ويقيس مستوى فهم الطفل للمفاهيم المتضمنة في ميادين العمل، والبيع والشراء التي تُعد من المجالات الضرورية في حياة الفرد.
5- الأداء الاجتماعي: ويقيس هذا المجال نمو المهارات المتصلة بتعاون الطفل مع الآخرين في نطاق واسع من البيئة ومهاراته في تميز المطالب الاجتماعية الهامة عن تلك المطالب البسيطة والأقل أهمية.

صدق مقياس السلوك التكيفي:

قامت الباحثة للتحقق من صدق المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي على عينة قوامها (55) من الذكور والإناث من معاهد التربية الفكرية بجدة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس - والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)
معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد مقياس السلوك التكيفي
(ن = 55)

الأبعاد	معامل الصدق	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	0.71	0.01
الأداء الوظيفي	0.85	0.01
أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية	0.79	0.01
النشاط المهني - الاقتصادي	0.73	0.01
التطبيع الاجتماعي	0.84	0.01
الدرجة الكلية	0.81	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط التي تقيس كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة بالدرجة الكلية لذلك البعد، دالة عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس السلوك التكيفي بطريقة إعادة الإجراء، حيث طبق على عينة قوامها (55) طفلاً وطفلة مرتين بفاصل زمني قدره ثلاث أسابيع، وتم استخراج معاملات الارتباط (بطريقة بيرسون) بين درجات الأطفال بين التطبيقين. ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة بالنسبة لكل بعد من الأبعاد الخمسة وكذلك الدرجة الكلية.

جدول رقم (3)

معاملات الثبات بالنسبة لأبعاد مقياس السلوك التكيفي الخمسة والدرجة الكلية

(ن = 55)

الأبعاد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	0.74	0.01
الأداء الوظيفي	0.65	0.01
أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية	0.71	0.01
النشاط المهني ـ الاقتصادي	0.65	0.01
التطبيع الاجتماعي	0.63	0.01
الدرجة الكلية	0.80	0.01

نتائج البحث:

أولاً : نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس الدمج ودرجات أقرانهم من الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الفكرية في مفهوم الذات، لصالح الأطفال الملتحقين بمدارس الدمج"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت t Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدمج والعزل طبقاً للمعادلة التالية.

$$ت = \frac{م1 + م2}{\sqrt{\frac{ع1^2 + ع2^2}{ن - 1}}}$$

يوضح جدول رقم (4) نتائج هذا الفرض

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدمج والعزل على مقياس مفهوم الذات

(ن = 10)

الأبعاد	المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة	اتجاه الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة الدمج	10	29.0	5.4	14.15	0.01	دالة لصالح مجموعة الدمج
	مجموعة العزل	10	10.6	2.3			

ت= 3.25 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 2.26 عند مستوى دلالة 0.05

ثانياً نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس الدمج ودرجات الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الفكرية في السلوك التكيفي لصالح الأطفال الملتحقين بمدارس الدمج، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدمج والعزل على مقياس السلوك التكيفي
(ن = 10)

الأبعاد	مجموعة الدمج		مجموعة العزل		ت	الدلالة	اتجاه الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
النمو اللغوي	11.0	2.4	7.5	1.9	5.00	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**
الأداء الوظيفي	22.3	5.4	10.5	2.3	9.07	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**
الأعمال المنزلية	17.0	4.5	7.4	1.9	8.72	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**
النشاط المهني	16.2	4.2	6.5	1.1	9.79	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**
النضج الاجتماعي	21.8	5.3	9.2	2.1	9.69	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**
المجموع الكلي	88.3	21.8	41.1	9.3	8.7	0.01	**لصالح مجموعة الدمج**

ت= 3.25 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 2.26 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متوسطات درجات أفراد مجموعة الدمج كانت أعلى من متوسطات درجات أفراد مجموعة العزل في مقياس السلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقلياً وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الخمسة، حيث بلغت قيمة (ت) 5.00 بالنسبة لبعد النمو اللغوي و 9.07 بالنسبة للأداء الوظيفي و 8.72 بالنسبة للأعمال المنزلية، و9.79 بالنسبة للنشاط المهني، و 9.69 بالنسبة للنضج الاجتماعي، و 8.7 بالنسبة للمجموع الكلي، وهي قيم تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن دمج الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم في المدارس العادية واشتراكهن في الأنشطة الرياضية والاجتماعية والترفيهية مع الفتيات العاديات قد ساعد في تحسن السلوك التكيفي لدى الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم.

مناقشة النتائج:

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن استخلاص العديد من النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والتي تشير إلى فاعلية أسلوب الدمج في تحسن مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى الإناث المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم ، حيث كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الإناث المتخلفات عقليـاً بالمدارس العادية واللاتي يختلطن برفيقاتهن من الأطفال الإناث العاديات من زميلات المدرسة حيث يؤدي هذا التفاعل إلى شعور هؤلاء الإناث بأنهن غير معزولات عن قريناتهن ومندمجات في المجتمع المدرسي العادي أسوة بزميلاتهن من الأطفال الإناث العاديات جنباً إلى جنب، مما يشعرهن بأنهن يعشن في عالم إنساني واحد داخل المنزل والمدرسة، بينما أدى عزل الأطفال الإناث المتخلفات عقلياً داخل مؤسسات خاصة بهن إلى انخفاض ملحوظ في مفهومهن عن ذواتهن، مما كان له تأثيره السلبي عليهن، وشعورهن بتدني في مكانتهن وحرمانهن من حقهن الطبيعي في الحياة والاندماج في المجتمع بصورة إيجابية ومثمرة، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الكثير من البحوث والدراسات دراسة انجمار ايمانولسون Ingemar Emanulesson (1997)، التي أكدت على أن استخدام أسلوب الدمج قد ساعد على تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليـاً القابلين للتعلم، حيث أن هذا الدمج كان له أثراً إيجابياً في شعور الطفل المتخلف عقلياً بقيمته في الحياة وانتمائه لأفراد المجتمع، واشتراكه مع أقرانه من العاديين في مجالات الأنشطة المختلفة مما كان له أثره الإيجابي على كثير من متغيرات الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، حيث أن تفاعلهم مع الأطفال العاديين قد ساعد على تكوينهم لمفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم، كما أكدت الدراسة أيضاً أنه كلما كان إتباع أسلوب الدمج مبكراً في حياة الطفل، كلما كان التأثير أفضل

بطبيعة الحال، نظراً لما يتيحه من فرص لزيادة التفاعل الاجتماعي وتبادل العلاقات مع الأطفال العاديين.

ودراسة سحر الخشرمي (1995)، والتي أكدت على أن إتباع أسلوب الدمج كان له أثر إيجابي في تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال من الإناث الفتيات السعوديات المتخلفات عقلياً فئة القابلين للتعلم، كما أكدت نتائج دراسة إليزبيث كوزلسكي Elizabeth Kozleski (1953)، على أن إتباع أسلوب الدمج الجزئي لفترة من الوقت بين الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم والأطفال العاديين في المدارس العادية قد ساعد على تنمية مفهوم ذات موجب لدى هؤلاء الأطفال بين نجاحهم في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وإقامة صداقات مع أقرانهم من الأطفال العاديين في البيئة المدرسية العادية، كما أشار كافور مافرين Cavor Mavrin (1992)، إلى أن إتباع أسلوب الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين يساعد على تنمية العلاقات المتبادلة بين الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً، مما يؤدي إلى تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. كما أكدت نتائج هذا البحث أيضاً على فاعلية أسلوب الدمج في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً حيث يساعد أسلوب الدمج على إتاحة الفرص أمام الأطفال لممارسة أنشطة مختلفة واكتساب خبرات ومهارات شخصية واجتماعية خاصة بمواقف الحياة اليومية وما فيها من تواصل لغوي وأداء وظيفي ونشاط مهني واختلاط بالأفراد العاديين ومشاهدة أنماط سلوكية سوية من خلال ممارسة الأنشطة المدرسية والرياضية والاجتماعية والفنية مع أقرانهم من الأطفال العاديين، وتشير نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم في مدارس الدمج ومتوسط درجات قريناتهن في مدارس العزل على مقياس السلوك التكيفي لصالح مجموعة الدمج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي أكدت على أن إتباع نظام دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية قد ساهم كثيراً في تنمية الشخصية بجوانبها المختلفة، مثل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية لدى هؤلاء الأطفال، حيث يؤدي إتباع هذا النظام إلى اكتساب الطفل الكثير من المهارات والخبرات من خلال الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها الأطفال المتخلفين عقلياً أقرانهم من الأطفال العاديين باعتبارهم أخوة في البشرية وليسوا كائنات غريبة عن المجتمع يجب عزلهم في أماكن ومدارس خاصة بهم، مما يُعد اعتداء صريحاً على حقوقهم الطبيعية والمشروعة التي تؤكدها الاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تقرر أنه بالرغم من محدودية قدراتهم وإمكاناتهم الطبيعية على الفهم والتركيز والتذكر وحل المشكلات، إلا أنه اختلاف في درجة الذكاء فقط وليس في النوع، مما يعني أننا أبناء مجتمع واحد ويجب علينا أن نعيش في مجتمع إنساني واحد جنباً إلى جنب ، مع إتاحة الفرصة الكاملة لكل إنسان في هذا المجتمع لاستغلال إمكاناته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن، ويجب أن يصبح المجتمع أسرة كبيرة تضم الأطفال الأسوياء جنباً إلى جنب مع الأطفال المتخلفين عقلياً في حياة واحدة مشتركة يساهم فيها كل بقدر ما تسمح به إمكاناته دون فرض قيود صارمة على الطفل المتخلف عقلياً، لأن فرض مثل هذه القيود يؤدي إلى شعوره بالإحباط وبالدونية وعدم توفر الفرص الكافية للتفاعل والتواصل اللغوي وغير اللغوي مع باقي أفراد المجتمع، حيث تشير دراسة هيرشي فليبس وآخرون Hershey Phillps & others (1996)، إلى أن دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في أنشطة مع الأطفال العاديين يكون له تأثير إيجابي في زيادة التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي وتعلم مهارات الحياة اليومية والوظيفية التي يستخدمها الأطفال المتخلفين عقلياً في إطار القيام بالأنشطة الاجتماعية والترويحية والمشاركة في الأعمال المختلفة، مما يؤدي إلى تنمية قدرة هؤلاء الأطفال بقدر ما تسمح به طاقاتهم المحدودة، وأن هذا النمو كان يؤدي إلى زيادة السلوك التكيفي لدى هؤلاء الأطفال.

كما أشارت دراسة تيموني كيث وآخرون Timothy Keith & others (1993)، إلى أن اتباع أسلوب الدمج قد أدى إلى زيادة دافعيه الإنجاز ونمو مهارات تبادل العلاقات الشخصية

واكتساب عادات العمل وإنجاز المهام لدى الأطفال المتخلفين عقلياً مما أدى إلى نمو السلوك التكيفي لديهم، كما أكدت دارسة ريتشارد برنكر Richard Brinker (1986) على أن إتاحة الفرصة أمام التلاميذ المتخلفين عقلياً للتواجد في بيئة طبيعية من خلال دمجهم في المدارس العادية يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية والعلاقات البينشخصية لديهم مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على التوافق الشخصي والاجتماعي ، كما أكدت دراسة إدوار بولوري Edwaerd Polloway (1985)، على أن عزل الأطفال المتخلفين عقلياً في مؤسسات خاصة ومدارس التربية الفكرية كان له آثار سلبية على السلوك التكيفي لديهم نظراً لافتقادهم النماذج السلوكية السوية التي يمكن أن يتيحها له اختلاطه بأقرانه مع الأطفال العاديين من خلال إتباع أسلوب الدمج الكلي أو الجزئي، كما أكدت دراسة آيا ماتسدورف Eya Mtsdorf (1985)، على أن إتباع أسلوب الدمج الجزئي أو الكلي أدى إلى تحسن في السلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك من خلال تقليدهم لنماذج السلوك السوي لأقرانهم من للأطفال العاديين داخل مدارس الدمج نظراً لما يقدمه أسلوب الدمج من فرص التعرف على الأساليب السوية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية من خلال معايشتهم لأقرانهم من الأطفال العاديين.

<u>توصيات البحث:</u>

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تتقدم الباحثة ببعض التوصيات التربوية والبحثية:

<u>أولاً : التوصيات التربوية والبحثية:</u>

1- الاهتمام بتغيير وتعديل اتجاهات المربين والقائمين بالعملية التعليمية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقلياً من النظر إلى هؤلاء الأطفال بصورة سلبية تدعو إلى ضرورة عزل هؤلاء الأطفال داخل مدارس خاصة بهم إلى صورة أكثر إيجابية تؤكد على أن وجود قصور في بعض جوانب النمو لديهم وبطء معدلات ذلك النمو لا تتطلب بالضرورة عزلهم عن المجتمع وحرمانهم من حقهم الطبيعي والإنساني في الحياة بقدر ما يسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم الطبيعية، وذلك بالتوسع في إتباع أسلوب الدمج الذي يُعد خطوة أولية وأساسية ومهمة للبدء في التوجيه الفعلي نحو دمج هؤلاء الأطفال في المجتمع دمجاً كلياً .

2- يجب أن تهتم كليات التربية بالمملكة العربية السعودية بإعداد المعلمين والمعلمات المتخصصين في تعليم الفئات الخاصة خاصة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، بحيث يتم تدريبهم على التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وما يتميزون به من خصائص وسمات ووسائل وأساليب وفنيات تنمية المهارات والاستعدادات والإمكانات المحدودة لدى هؤلاء الأطفال مع تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم وغرس الرغبة في مساعدتهم وتعهدهم بالرعاية اللازمة.

3- العمل على رفع مستوى الوعي لدى جميع القائمين بالعملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية بالنسبة لدمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية وتغيير الاتجاهات السلبية وتدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو الأطفال المتخلفين عقلياً من قبل المعلمين والأقران العاديين، بحيث يصبح الجميع مهيئين لتقبل تطبيق أسلوب دمج الأطفال المتخلفين عقلياً بصورة سليمة في المدارس العادية بصفة خاصة وفي المجتمع ككل بصفة عامة.

4- التوسع في البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والتي تقدم لهم الاستراتيجيات والفنيات والأساليب المختلفة التي يمكن أن تساعد على تفهم المعلم لعملية الدمج وكيفية التدريس داخل فصول الدمج في حالة تطبيق نظام الدمج الكلي واختبار الأساليب والوسائل الملائمة والتي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة، بحيث تتحقق عملية الدمج بصورة إيجابية وفعالة، لأن الطفل المتخلف عقلياً سوف يُصاب بالإحباط في حالة شعوره بعدم تقبل المعلمين وأقرانه له، كما أنه سوف يفشل في التحصيل الدراسي وأداء المهام المطلوبة منه في حالة افتقاده للمعلم الكفء القادر على توجيه وتعليم هؤلاء الأطفال ومراعاة الفروق الفردية والسمات والخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال ، والتي يمكن أن تعوقهم عن النمو بصورة طبيعية.

5- الاهتمام ببث الوعي الإعلامي لتغيير اتجاهات المجتمع السلبية نحو الأطفال المتخلفين عقلياً وإعداد أفراد المجتمع لتقبل فكرة دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المجتمع بصورة طبيعية بوصفه حقاً طبيعياً وإنسانياً لهم في الحياة يجب على الجميع مراعاته واحترامه.

6- يجب على القائمين بالعملية التربوية في مدارس التربية الفكرية التي يتعذر تطبيق أسلوب الدمج فيها الاهتمام بالبرامج الإرشادية والتدريبية التي تتبع أسلوب النمذجة من أجل تقديم النماذج السلوكية السوية للأطفال المتخلفين عقلياً وتوجيههم نحو إتباعها وتدريبهم على تنمية المهارات الاجتماعية وصور التفاعل البينشخصية، وذلك لمساعدتهم على محاولة الاندماج بصورة طبيعية في المجتمع الخارجي، بحيث لا يقف قصور مهاراتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على القيام بالتفاعل والعلاقات الشخصية المتبادلة حائلاً يحول دون دمجهم في المجتمع وقدرتهم على التعامل مع الأشخاص العاديين.

ثانياً التوصيات البحثية:

1- إجراء الدراسات المسحية لتحديد أعداد الأطفال المتخلفين عقلياً في المملكة العربية السعودية بصورة دقيقة، وتحديد متطلبات وأساليب التوسع في تطبيق دمج هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية.

2- إجراء البحوث والدراسات الخاصة بمدى فاعلية كلاً من الدمج الجزئي والدمج الكلي لتحديد أفضل الأساليب والوسائل الممكنة لدمج الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية.

3- دراسة مدى فاعلية البرامج الإرشادية في تحسن اتجاهات الأطفال العاديين داخل مدارس الدمج نحو أقرانهم من المتخلفين عقلياً .

مراجع البحث

1- إبراهيم ذكي قشقوش (1982) اختبار مفهوم الذات المصور للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية.

2- سحر الخشرمي (1995) أثر الدمج على الجانب اللغوي والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، رسالة ماجستير غير منشورة ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض ـ المملكة العربية السعودية.

3- صالح عبد الوهاب هارون (1996) أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . مجلة التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون، جزء1

4- عادل كمال خضر (1991) دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معاً في بعض الأنشطة المدرسية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

5- عبد العزيز سيد الشخص (1998): مقياس السلوك التكيفي للأطفال (المعايير المصرية والسعودية) مطبعة الصفحات الذهبية.

6- عبد العزيز الشخص (1987): دراسة لمتطلبات إدماج المعاقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العربي، العدد 21، ص 189 - 213

7- Beckman, P.J & Kohi, F.L. (1987): Interactions Of Preschoolers With And Without Handicaps In Integrated And Segregated Setting :A Longitudinal Study OF Mental Retardation. Vol. 25, N. 1,PP 5-11.

8- Black Bourn , J.M. (1988): Varying Preschool Arrangement Of Self-Concepts Of Educable Mentally Retarded Children In Grad Perceptual & Motor Skills, Vol. 66,No. 3, PP.1013-1014.

9- Brinker, Richard , & Others. (1986): "Features Of Integrated Educational Eclogues That Predict Social Behavior Among Severely Mentally Retarded And Nonretarded Students" American Journal Of Mental Deficiency. Vol. 91 No.2, PP110-119

10- Cheung .M (1990): The Iampact Of The Play Environment Of Mentally Retarded And Non-Disabled Children. Dissertation Abstracts International. Vol.50, No.6, PP312

11- Chin-Perez, G & Others (1986): "Maximizing Social Contact For Secondary Students With Severe Handicaps". Journal Of The Association For Persons- With Severe Handicaps.

12- Emanuelsson, I & Others (1997): Mildly Mentally Retarded Pupils In The Ordinary Swedish School. Prevalence And School Career. (In Two Cohort Samples). Paper Presented At The Annual World Congress Of The International Association For The Scientific Study Of Intellectual Disabilities.

13- Fredericks, B (1986): "I Helped My Son Into The Mainstream". Exceptional Parent; Vol. 16, PP.22

14- Grossman, H. (1977): Manual On Terminology And Classification In Mental Retardation (Rev.Ed) Washington, D.C.A.A.M.D..

15- Gottlib,J (1981): "Mainstreaming Fulfilling Promise?" American Journal Of Mental Deficiency. Vol. 86.No.2, PP.353.

16- Guralinck, M& Groom, J (1988): Peer Interaction In Mainstreamed And Specialized Classrooms: A Comparative Analysis Of Exceptional Children. Now York

17- Hilgard, E., Atkinson , R. Satins On, R. (1979): Introduction To Psychology, (Seventh Ed) Now York - Havcourt - Brace.

18- Kavaler, S. I.(1974): The Effects Of Dance On Mentally Retarded Children, Dissertation Abstracts International, Vol. 35, No.5,PP.2435-B.

19- Keith Timothy & Others (1993): Special Education Program Standars Study Commonwealth Of Virginia. Final Technical Report. Virginia Polytechnic Inst. And State University Blacksburg; Verginia State. Dept. Of Educational Richmond .

20- Kozleski, E.& Others (1993): "Taylor's Story: Full Inclusion In Her Neighborhood Elementary School. Exceptionality": A Research- Journal; Vol. 5, No.3,PP153-175.

21- Marga, E, Et Al (1983): "Social Interactions Of Retarded Children Generalization From Mainstreaming To Special School". Exceptional Child. Vol. 30. No.2, PP.188-182

22- Matsdorf, Eya (1985) The Effects Of Integrated Settings Vs. Segregated Settings On The Adaptive Behavior Of Mentally Retarded Children: Areview Of The Literature.

23- Mavrin Cavor & Others (1992): “Adaptive Behavior Of Pupils With Mental Handicap Settings In Croatia” International Journal Of Rehabilitation Research, Vol. 15, No. 1,PP33-37.

24- PhillipsHershey &Others (1996):Strategies For Acceptance Of Diversity Of Students With Mental Retardation. Elementary School Guidance & Counseling: Vol. 30. No. 4,PP282-910

25- Polloway, Edward, A. (1985): “Identification And Placement In Mild Mental Retardation Programs. Recommendations For Professional” Practice Education And Training Of The Mentally - Retarded. Vol. 20. PP138

26- Saint- Laurent & Others (1991): Comparison Of Three Educational Moderate Mental Retardation Integrated In Regular School: Preliminary Results. Education- And - Training - In - Mental Retardation. Vol. 26, No.4, PP389

27- Taylor, Angela & Others (1986): Loneliness Goal Orientation, And Sociometic Status: Mildly Retarded Children's Adaptation To The Mainstream Classroom. Paper Presented At The American Educational. Meeting

28- Wunderlik, C.(1982) The Mongoloid Recognition And Care, The University Of Zonapresstucson.

29- Wynn, L. (1975): An Investigation Of The Self- Concepts Of Educable Mentally Retarded In Institutional And Natural Home Settings. Dissertation Abstracts International, Vol. 35, No.11, PP4188.

بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات
لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية

الدكتورة/ أميرة طه بخش - أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم. وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته. وتكونت عينة الدراسة من (514) طفلا وطفلة بالسنة الثانية بمرحلة الروضة بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. وباستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين التكرارات واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات أظهرت نتائج الدراسة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذي لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

Some Indicators for Learning Difficulties as related to Self-Concept in a Sample of KG children in Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed at defining distribution rates of learning difficulty indices in kindergarten Saudi children, finding out about differences between males and females as related to the child’s self-concept. Using frequencies, percentages, Mann-Whitney test and t-test, findings indicated that children in kindergarten in Saudi Arabia are dispersed on learning difficulty indices. There were found no significant differences between males and females thereof. But there were found a statistically significant difference between children with learning difficulty indices and others with no learning difficulty indices on self-concept in favour of children having no such indices.

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات المهمة والتي تظهر فيها الفروق بين الأفراد، وخاصة فيما يظهر لديهم وكأنهم عاديين تماماً في معظم المظاهر، إلا أنهم في الحقيقة يعانون من عجز واضح في مجال، أو أكثر من مجالات التعلم.

ويشير سيد عثمان (1979) إلى أن كل من يتعلم سواء أكان راشداً أم صغيراً يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفاً في سيره وحركته في طريق التعلم، وإذا تغلب القائمون على صعوبات التعلم تمكنوا من تحقيق أهداف التعلم، والوصول إلى مراميه بشكل سليم.

ويعتبر صمويل كيرك Kirk أول من استخدم الصعوبات الخاصة في التعلم - Specific Learning Disabilities، والذي أوضح فيه أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية، يظهرون اضطراباً واحدا أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في شكل اضطراب في الاستماع أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجي، أو العمليات الحسابية، أو الإعاقات الإدراكية، أو الخلل الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة. ومع ذلك لا تتضمن صعوبات التعلم الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية. (محمد عبد الظاهر الطيب، 1996، 114)

وحينما أشار كيرك Kirk في تصنيفه الذي قدمه مع كالفنت Chalfant لصعوبات التعلم إلى أنها تتضمن صعوبات تعلم نمائية وأخر أكاديمية فانه حدد لصعوبات التعلم النمائية تصنيفا ثلاثيا رأى من خلاله انه يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل في الصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ومن المعروف أن مشكلات أو صعوبات الانتباه، والإدراك والذاكرة تأتي في مقدمة ما يتعرض له أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة تمثل الأساس الذي يقوم عليه ما يتعرضون له من صعوبات التعلم، وما يعانون منه على اثر ومن جرائه.

ويرى تورجيسين Torgesen (2003) أنه عادة ما يتم النظر إلى صعوبات التعلم على أنها تلك المشكلات التي يواجهها التلاميذ ويخبرونها في اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة، وأنها ترجع في الأساس إلى اضطراب في العمليات السيكولوجية الأساسية التي ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وعلى ذلك فانه عادة ما يتم لنظر إلى أوجه القصور تلك على أنها نفسية عصبية. ومن جانب أخر فان العمليات السيكولوجية التي تشهد مثل هذا القصور ما هي إلا تتابع سلوكيات علنية معينة تنقل المعلومات المختلفة وتتناولها بين الوقت الذي تحدث فيه تلك

المعلومات على أنها مثيرات معينة والوقت الذي يتم فيه اختيار استجابة محددة لها والقيام بمثل هذه الاستجابة.

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شانهم في ذلك شان أقرانهم ذوي صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة وهو ما أشار البعض إليه على انه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة. ونحن نرى أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية في الأهمية لان من شانه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات وهو الأمر الذي يدفعنا حتما إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم.

كذلك يلعب مفهوم الطفل عن ذاته دوراً مهمّاً في إصابته بالاضطرابات السلوكية بصفة عامة، والسلوك العدواني بصفة خاصة) (John, 1986, P:23، ومفهوم الذات يعني كيفية إدراك الفرد لذاته (عبد الفتاح غريب، 1992م، ص 91) حيث يشير المفهوم الإيجابي عن الذات إلى مدى قبول الفرد لنفسه وتقديره لها، بينما يشير المفهوم السلبي إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها (ممدوح سلامة، 1987م، أ، ص 81)، ولذلك ينظر إلى نفسه على أنه حقير ومنبوذ ومن سقط المتاع وأنه لا قيمة له ولا اعتبار وهذا يجعله ينطوي على نفسه، وينظر للآخرين نظرة حقد وكراهية (سليمان إبراهيم، 1988م، ص 170).

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى شيوع مؤشرات صعوبات التعلم لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، وعلاقة ذلك بمفهوم الذات لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، ولذلك فإن هذا المجال مازال يزخر بالجدل حول تلك الفئة من حيث التشخيص والتصنيف والعلاج ونسب الانتشار والدليل على ذلك انه تم حصر عدد (38) مصطلحا تشير بشكل أو بأخر إلى تلك الفئة، من بين تلك المصطلحات مصطلح Hidden Handicapped أو الإعاقة الخفية (Cruickshank, & Paul: 1980)

وحين يلتحق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائي ويظهر قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء التعبيري أو في الحساب.

كذلك تؤكد باربارا (Barbara, 1998) على أهمية الكشف المبكر لأبعاد ومجالات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال سواء كانت صعوبات حركية. ومهارات لغوية أو

اجتماعية. وفي نفس السياق وجد أن هناك أربع أنماط رئيسية من الإعاقات تشكل في مجموعها (94%) من جملة الأطفال المعاقين ممن هم في سن المدرسة وهم حسب السن كما يلي:

1- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشكل (48%).
2- فئة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام وتشكل (23%).
3- فئة الأطفال المعاقين عقليا وتشكل (14%).

ويشير هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman إلى أن صعوبات التعلم وفقا للجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلاف في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الجماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

ويرى البعض أن صعوبات التعلم تتطلب في الواقع أن يوجد هناك محتوى أكاديمي معين أو منهج محدد لا يستطيع طفل عادي أو عالي الذكاء أن يستوعبه وهو الأمر الذي لا يتوفر في الروضة، ومع ذلك فهي لا تبدأ فجأة في المدرسة الابتدائية، بل لابد من وجود مؤشرات تدل عليها منذ ذلك الوقت. ومن ثم انقسم العلماء حول ذلك إلى فريقين يرى الأول منهما أننا يجب أن نطلق عليها صعوبات التعلم حتى نتعامل معها من هذا المنطلق، ونقدم برامج التدخل المبكر المناسبة بينما يرى الفريق الأخر أن ما يوجد آنذاك هو قصور ينتاب تلك المهارات السابقة على التعلم والتي تعد ضرورية له وهي ما تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية.

كما أن أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية تؤدي في الواقع كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة تتباين وفقا لتباين القصور في المهارات قبل الأكاديمية. ومن ثم فان هذا القصور عادة ما يرتبط بالمكونات الأربعة لصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في اللغة بشقيها الشفوي، والتي تتمثل مظاهره في (الأصوات، والكلمات، والمعاني، والتراكيب النحوية، والاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب ومظاهره (تحليل الحروف، والتعرف على الكلمة، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي)

والكتابة، ومظاهرها(التهجي، والتعبير أو الإنشاء)، والحساب، ومظاهره (إجــراء العمليــات الحسابية الأولية، والتفكير أو الاستدلال الرياضي). وفضلا عن ذلك هناك نمط رابــع يضــم أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر سواء كانت تلك المظاهر تنتمي إلى نمــط أو مكــون واحد فقط أو أكثر، كما انه قد يضم من جهة أخرى أكثر من مكون واحد من تلك المكونات.

إن أكثر المنبئات أو المؤشرات المستخدمة في هذا المجال دقــة كمــا تــرى ليرنــر Lerner (2000) وفورمان وآخرون Forman et. al. (1997) هي المهارات قبل الأكاديمية pre-academic skills وتعد هذه المهــارات قبــل الأكاديميــة كمــا يــرى تورجيســين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل إن يبــدأ تعليمــه النظامي مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان. كمــا إن هنــاك مهــارة أخرى لها أهميتها البالغــة بالنســبة للقــراءة تتمثــل فــي الــوعي أو الإدراك الفونولــوجي Phonological awareness وهو ما يتمثل في قدرة الطفل على فهم إن مجــرى الحــديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية اصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات على سبيل المثــال، أو هو قدرة الطفل على إن يفهم إن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن إن تتم تجزئته إلى وحــدات صوتية اصغر كالكلمات، أو المقاطع، أو الفونيمات. وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا إن ندرك ذلك السبب الذي تكون من اجله تلــك المشــكلات التــي تتعلــق بالفونولوجيــا أو بالأصوات الكلامية Phonology في قلب العديد من مشكلات القراءة، فإذا ما واجهت الفــرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أي الأصوات المكونة لهــا فانــه ســوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة، وهكذا الحال بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية الأخرى.

وبناءً على ذلك تظهر مشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن تحديدها في التساؤلات التالية:

1- ما نسبة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة؟

2- هل يختلف الذكور عن الإناث في مؤشرات صعوبات التعلم؟

3- هل توجد علاقة بين مفهوم الذات لطفل الروضة وبين مؤشرات صعوبات التعلم لديه؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد نسبة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة.
- تحديد الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم.
- الكشف عن العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفــل وبــين مفهومــه لذاته.

أهمية الدراسة:

تزداد الحاجة إلى دراسات في مجال الصعوبات على مستوى المراحل التعليمية، لأنـــه أصبح حقلا متخصصا في علم النفس يتسع لعدد من الدراسات والأبحاث. كما يوجد عدد لـــيس بالقليل من الطلاب لديهم صعوبات التعلم، كذلك توجد شكوى متكـــررة مـــن أوليـــاء الأمـــور والمعلمين والمجتمع من ضعف طلاب المدارس بصفة عامة. ويؤكد سيد عثمـــان (1979) أن التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها، وعلاجها يساعد في التغلب على ظاهرة التسرب أو الفاقد أو الإهدار في التعلم في كافة مراحله، ويساعد على الإقلال من الضياع المادي والنفسي في العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك فإن صعوبات التعلم منطقة توتر في المجـــال النفســـي للمتعلم، ومنطقة ضعف شديدة الحساسية انفعاليا، ومنطقة تتراكم حولها ضغوط نفســـية إذا لـــم تعالج قد تمتد إلى شخصية المتعلم. كما يتولد عنه ضغط داخلي في صورة قلـــق عـــام لـــدى الطلاب يتزايد معه صعوبات التعلم في كافة مستويات التعلم، ومراحله، وهذه مســـالة تتطلـــب إدراكا عاما لخطورة شانها. ولذلك ينبغي الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم مبكرا عنـــد بدايـــة ظهورها لدى الطلاب وعلاجها. (مصطفى محمد كامل، 1990، 2).

ومن هنا ترجع أهمية الدراسة الحالية في محاولة التعـــرف مبكـــرا علـــى مؤشـــرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة وعلاقتها بمفهوم الذات لهم، مما يتيح لنا عمـــل البـــرامج اللازمة لعلاج هذه المؤشرات وعلاج تأثيراتها على بعض متغيرات الشخصية للأطفال مثـــل مفهوم الذات، ولا يمكن ذلك إلا بعد التعرف على هذه المؤشرات وتحديدها، وكـــذلك التعـــرف على آثارها المختلفة على الأطفال في هذه المرحلة الهامة من حياتهم والتي تعتبر الأساس في بناء شخصية الفرد في مراحل النمو التالية.

<u>مصطلحات الدراسة:</u>

<u>صعوبات التعلم:</u>

مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدرته العقليـــة العامـــة فـــي واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي، والفهم الاســـتماعي، أو الفهـــم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية، أو الاســـتدلال الحسابي، أو التهجي ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50% أو اقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا مـــا اخـــذ فـــي الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفـــل. (Conte and Andrews, 1993, 147)

ووضح محمود عوض الله، وأحمد عواد (1994) صعوبات التعلم بأنـــه فئـــة مـــن الطلاب تعاني من انخفاض وتدني التحصيل الأكاديمي الفعلي عن التحصـــيل المتوقـــع لـــه. وتقاس صعوبات التعلم بدرجة مدرس الفصل لمدى تواتر مجموعة من الخصائص الســـلوكية

العامة وهي: قصور الانتباه والنشاط الزائد، والاندفاعية، والتذبذب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي، الشائعة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. (ص: 244).

مؤشرات صعوبات التعلم:

هي تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام، والحروف والإشكال والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي. (عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان، 2005، 26).

أطفال الروضة:

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم عامة ما بين 4: 6 سنوات. (عادل عبد الله، سليمان محمد سليمان، 2005، 26)

مفهوم الذات:

يعرف مفهوم الذات بأنه: كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته (عبد الفتاح غريب، 1992، ص 91).

الدراسات السابقة:

قام سيف عبدون (1990) بدراسة عن الفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية والتعليم العام من الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية، وكان عدد التلاميذ 139 تلميذاً من الأزهريين، 113 تلميذاً من التعليم العام. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث أو بين الأزهريين وغير الأزهريين في صعوبات التعلم. إلا أن الفروق بين المجموعتين كانت دالة في التعامل مع الزملاء في المدرسة لصالح تلاميذ المدارس غير الأزهرية ولصالح الذكور. كما وجد تفاعل دال بين الجنس ونوع التعلم في أبعاد صعوبات التعلم.

كما أجرى فيصل الزراد (1991) دراسة عن صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية التي يعانى منها تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات على عينة قدرها 500 تلميذ وتلميذة، تم التوصل إلى 67 تلميذاً وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم في مجال التعليم، وكان مستوى تحصيلهم أقل من مستوى قدراتهم العقلية. أتضح من نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم 15.64 %ذكور،11.28 % إناث ولم توجد فروق بين الصفوف الدراسية، أو بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم، أما بالنسبة للصعوبات النمائية فوجدت صعوبات متعلقة باللغة والكلام تأتى في المقدمة، يليها صعوبات المدركات الحسية

والحركية ثم الانتباه والتركيز، ثم الذاكرة والاحتفاظ ثم الصعوبات المعرفية والتفكير وبالنسبة للصعوبات الأكاديمية فكانت صعوبة الحساب في المقدمة ثم التعبير ثم الكتابة ثم القراءة.

وهدفت دراسة أحمد عباس (1992) إلى المقارنة بين أداء الأطفال المتخلفين عقليا، وذوى الذكاء فوق المتوسط، والمتأخرين دراسيا وبطيء التعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في اختبار الذكاء، وعدم وجود تشابه بين نمط أداء الفئات، وبين أداء الأطفال الذين يعانون من وجود عجز في التعلم، وأن فئة العاجزين في التعلم تميل إلى أن تكون متميزة في نمط أدائها في اختبار الذكاء، كما أشارت النتائج إلى أن التتابع والقدرة على التركيز والذاكرة قد تكون من العوامل الحاسمة في مشكلات التعلم لدى العاجزين عن التعلم.

وأجرى احمد عواد (1994) دراسة بهدف التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي تواجه الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. وتألفت عينة الدراسة من 468 طفلا من أطفال الروضة بمحافظة القليوبية منهم 258 من الذكور، 220 من الإناث تراوحت أعمارهم بين 5 – 6.2 سنة بمتوسط 5.2 سنة وانحراف معياري 3.6، وبلغ عدد معلميهم 12 معلمه طبق الباحث عليهن قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة التي قام بإعدادها. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات 5.86% من العينة الكلية. وكانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال هي الصعوبات المعرفية بنسبة 12.34% ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 8.37% ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)، وجاءت الصعوبات البصرية – الحركية في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها 7.95% وتمثلت مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة). وكانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية 6.2% بينما كانت نسبة الإناث 5.45% وذلك في جميع أبعاد القائمة.

وعند دراسة المظاهر السلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لم يجد سعيد دبيس (1994) فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بأبعادها الخمسة التي تتمثل في الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة، والتوجه، والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي. كما لم يجد أيضا فروقا دالة إحصائيا في المظاهر السلوكية بين أطفال الأسر كبيرة ومتوسطة وصغيرة الحجم، بينما كانت هناك فروقا دالة

إحصائيا في المظاهر السلوكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بـــاختلاف مســتوى تعليم الأب والأم.

كما قام أحمد عواد ومسعد ربيع (1995) بدراسة عن الفروق بين التلاميــذ العــاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية على عينة قدرها 180 تلميذاً مـــن المدارس الابتدائية، اختير منهم 90 تلميذاً، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية لصـــالح العـــاديين وبـــين الذكور والإناث لصالح الإناث في حل المشكلات اللفظية.

كذلك فقد قامت كاتيا فيدر وروبرت كير Feder, K. & Kerr, R. (1996) باستخدام مقياس ميلر Miller لتقييم الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة إلى جانـــب اختبـــار فـــي العـــد والأعداد على عينة ضمت خمسين طفلا من أطفال الروضة تتراوح أعمـــارهم بـــين 4 – 5 سنوات. وأوضحت النتائج إن انخفاض مستوى الأداء عملية العد يرتبط بشكل دال بالبطء فـــي متوسط زمن الاستجابة، والزيادة في متوسط زمن الرجع، كم كان يعكس وجـــود صـــعوبات حركية – إدراكية. أما انخفاض درجات الأطفال في الخريطة المعرفيـــة فكـــان يعكـــس فـــي الأساس وجود صعوبة في تجهيز المعلومات البصرية المكانية وتناولها.

ووجدت تيريزا إســكوبيدو ومرجريـــت ألان Escobedo & Allen (1999) عنـــد تحليل 131 تخطيطاً ورسما باستخدام الكمبيوتر قام بها أربعة أطفال بالروضة نصـــفهم مـــن البنين والنصف الآخر من البنات وذلك على مدى ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحـــدة أســـبوعيا مدتها ساعة ونصف إن 80.9% منها كانت عبارة عن رسوم، بينما كان 19.1% منها عبارة عن كتابة. وقد تضمنت حروفا هجائية بنسبة 9.1%، والحروف الممثلة لاسم الطفـــل بنســـبة 42.4%، والتهجي الخاص بالإملاء بنسبة 9.1%. ولم تجد فروق بين الجنسين في ذلـــك، ولا بين الرسوم ذات الخلفية الملونة أو غير الملونة.

وعملت دراسة جروبيكر وديليسي Grobecker & Delisi (2000) على مقارنـــة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى مـــن 35 طفـــلا من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين 5 -13 سنة وتألفت الثانية من 94 طفلا مـــن العاديين بعد مجانستهما في نسبة الذكاء والعمر الزمني وأوضحت النتائج وجود فـــروق دالـــة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القـــدرات لديهم إذا أتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخرا نهائيا دالا في مســـتوى النمـــو المعرفي – المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلـــق بهـــا مـــن مهارات.

وفي دراسة جيري وآخرين (Geary et.al (2000 تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثاني من العاديين على بعض المهام السيكومترية مع أداء أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم في معدل الذكاء العادي وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مستوى النمو العقلي عامة لصالح الأطفال العاديين حيث أتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرت لوينزال (Lowenthal (2002 دراسة على 571 طفلا بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانوا من مشكلات في التعلم أو بالأخرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة ووجدت إن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي – الانفعالي، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي، والجانب الحركي، والتواصل، والجانب المعرفي.

وهدفت دراسة ليتينين وآخرين (Lyytinen et.al (2003 إلى فحص سلوكيات اللعب والسلوكيات اللغوية لمجموعة من الأمهات تعانين من صعوبات القراءة (ن = 49) ومجموعة أجرى تضم قريناتهن اللائي لا تعانين منها (ن = 49) وذلك أثناء اللعب مع أطفالهن الذين يبلغون 14 شهر من العمر واثر ذلك على قيام هؤلاء الأطفال باللعب الرمزي واستخدامهم للغة وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين من الأطفال في اللعب الرمزي وإصدار اللغة لصالح أطفال أمهات المجموعة الثانية.

وهدفت دراسة هانا (Hana (2004 إلى التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وذلك باستخدام نموذج كريك ودودج Crick & Dodge للتكيف الاجتماعي كإطار نظري وضمت العينة مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من 20 طفلا من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وضمت الثانية 20 طفلا من أقرانهم العاديين بنفس الروضة وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين هو الأمر الذي يرتبط مباشرة بمستوى نموهم العقلي المعرفي

وهدفت الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام والحروف والأشكال والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقا وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة كما تعمل الدراسة

أيضا على تحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها كذلك فهي تهدف أيضا إلى التعرف على ترتيب الاولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة علما بأن أحد الأبعاد الست التي تتضمنها الأهبة أو الاستعداد للمدرسة إنما يتمثل في النمو المعرفي والمعلومات العامة وتألفت عينة هذه الدراسة من 20 طفلا من الجنسين (10 ذكور، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة kg-п بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وممن ينتمون إلى اسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي المتوسط وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقا لتقارير معلماتهم كما تضم عينة الدراسة أيضا 20 طفلا من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وتم استخدام عدد من الأدوات ضمت مكعبات مختلفة الألوان وتتضمن الأرقام والألوان والصور إلى جانب الأشكال ولوحة الحروف فضلا عن مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (2000). وأسفرت نتائج تلك الدراسة عن وجود علاقة ايجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة وعدم وجود فروق دالة في درجات الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وفض عن ذلك فقد كشفت النتائج أيضا عن وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها وهو ما يعني أن أطفال الروضة العاديين يتفوقون على أقرانهم الذين يبدون مؤشرات لصعوبات التعلم في مستوى النمو العقلي المعرفي والمعلومات العامة كذلك فقد أتضح أن المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها تفسر 19.1%،قريبا من تباين درجة استعدادهم للمدرسة وان مهارة التعرف على الحروف ومهارة التعرف على الأعداد ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصر في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1%، 2.1%، 6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة كما لم تتنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائيا.

كما هدفت الدراسة التي أجراها عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005) إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني الطفل منها والي تعد أكثر ارتباطا بالفشل في المدرسة، وتعد المهارات قبل الأكاديمية بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو لإدراك الفونولوجي. ويعرف قصور هذه المهارات إجرائيا في الدراسة الراهنة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في كل مهارة من هذه المهارات، ويعتبر هناك قصورا في هذه المهارة أو تلك إذا حصل الطفل على اقل من 50% من درجة المهارة أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمن. وتتألف عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظ الشرقية قومها 353 طفلا (181 طفلاً، 172 طفلة) وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً، و 8 بنات، وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف، وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية: أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيبا معينا لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60%، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03% ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93% بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95% وفضلا عن ذلك فان نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67%. كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% وبلغت نسبة انتشار هذه القصور بين البنين 6.63% أما بالنسبة للبنات فان الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88%، أما

القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40%، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65% ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث 4.65%. كذلك فانه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات إن المهارات قبل الأكاديمية ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية وتؤدي إليها، وبالتالي تعد تلك المهارات مؤشراً لها، وأن مثل هذه المهارات في أساسها تكاد تتركز في مهارات التعرف على الحروف، والأعداد والأشكال، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي للغة كما أن صعوبات التعلم النمائية تنتشر بين أطفال الروضة في حدود معدلات انتشار صعوبات التعلم عامة. كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية بصفة عامة والدراسات التي تمت بالمملكة بصفة خاصة والتي اهتمت بهذا الموضوع.

فروض الدراسة:

1- يتخذ قصور مؤشرات صعوبات التعلم ترتيبا معينا لدى أطفال الروضة بالمملكة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم وبين الطلاب الذين ليس لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين ليس لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة:

1ـ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإحصائي لملاءمته لطبيعة وبيانات الدراسة.

2ـ عينة الدراسة:

عينة من الأطفال بدور الحضانة بالمملكة العربية السعودية بمكة المكرمة تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقد بلغ عددهم (514) طفلا وطفلة (262 طفلا، و252 طفلة) بالسنة الثانية بالروضة تم اختيارهم من (روضة بشائر الخير ـ روضة المقاصد الإسلامية ـ روضة العاصمة الأهلية ـ روضة المجد الأهلية ـ دار الجيل الأهلية ـ الدوحة الأهلية ـ الفضل الأهلية ـ الزهراء الأهلية ـ شعاع المعرفة ـ القبلة الإسلامية ـ مكة الخاصة). وبلغ متوسط أعمارهم (5.22) سنة وانحراف معياري (2.02). وقد تم اختيارهم من السنة الثانية بالروضة

حتى يكونوا قد قضوا عاما كاملا بها يمكنهم على أثره أن يكونوا قد اكتسبوا هذه المهارات، أو يكون مستوى هذه المهارات لديهم قد تحسن على أثر ذلك.

3- أدوات الدراسة:

1- بطارية لتقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية إعداد. عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005). وتتكون مما يلي:

أـ لوحة الحروف:

وهي لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألـف إلـى اليـاء، ويطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها علـى حدة، وليس شرطا أن يتعرف عليها بالترتيب، لكن المهم أن يحدد كـل حـرف منهـا بشـكل صحيح، وأن يتعرف عليه جيداً ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركـه إدراكا صحيحا فضلا عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها.

ب ـ **الأشكال:**

وهي بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلـث والمربع، والمستطيل، والدائرة، والمكعب. ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عنـدما تقدم لهم، أو عندما يطلب منهم أن يحضروا أي شكل. ويحصل الطفل على درجة واحدة حـال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي يقدم له.

ج ـ المكعبات:

وهي عبارة عن مجموعة من المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة التي تعد فـي واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن. وتستخدم تلك المكعبات فـي سـبيل تحقيـق الأهداف التالية:

1. التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد.
2. التحقق من إدراك الطفل للألوان.
3. التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل.

وبالنسبة للأعداد فتستخدم المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1: 10 بحيث يطلب مـن الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى، وليس شرطا أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهـم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلا إلـى معرفـة تلـك الأعداد مرتبة، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كـل رقم يدركه بشكل صحيح.

أما بالنسبة للألوان فتستخدم مكعبات بمختلف الألوان، وقد تمثلت الألوان المسـتخدمة في "الأبيض – الأسود – والأحمر – الأخضر – الأصفر – الأزرق – البني – البنفسـجي –

البرتقالي – البمبي" ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كما يطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء أو الصفراء أو غيرها على سبيل المثال فإذا احضر هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو أو أحضر مكعبا ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ولا يحصل بالتالي على أي درجة في مقابلها.

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أي من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارات أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها، كما أنه يعد ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالا بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظرا لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل.

2- مقياس مفهوم الذات للأطفال: إعداد طلعت منصور وحليم بشاي (1982)

وهو أداة للتقرير الذاتي تكشف عن كيفية إدراك الطفل لذاته، وقد أعده كل من منصور، وبشاي (1982)، ويتكون المقياس من (35) عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية هي الخبرات الأسرية، والعلاقات مع الأصدقاء، والخبرات المدرسية، وفيما يلي عرض لطرق حساب ثبات وصدق هذا المقياس:

<u>ثبات المقياس:</u>

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والذي بلغت قيمته، (0.88)، و(0.85) و(0.87) لكل بعد من أبعاد المقياس على الترتيب.

<u>صدق المقياس:</u>

لقد تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وقد كانت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.41- 0.82) بينما كانت معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.79 - 0.87) وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01).

<u>4- خطوات السير في الدراسة:</u>

- جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة من إطار نظري ودراسات سابقة وتصنيفها في الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من مناسبتها لعينة الدراسة وذلك من خلال التأكد من صدقها وثباتها لعينة الدراسة.

- تطبيق بطارية تقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية على عينة عشوائية من أطفال الروضة. والتي أسفر تطبيقها عن وجود (211) طفلا وطفلة ليهم قصورا في المهارات قبل الأكاديمية، و(303) لا يعانون من مثل هذا القصور.
- تطبيق مقياس مفهوم الذات بمساعدة المعلمات على عينة الدراسة من الأطفال.
- جمع وتبويب بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها.
- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة والتي ترتبط بنتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختيار صحة فروض الدراسة والتي تتمثل فيما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين التكرارات.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة:

أولا: بالنسبة لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على: يتخذ قصور مؤشرات صعوبات التعلم ترتيبا معينا لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية" استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لتصنيف الطلاب الحاصلون على أقل من 50% في بطارية تقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية والذين بلغ عددهم (211) طفلا وطفلة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (1)

عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل الأكاديمية

وهم الحاصلون على أقل من 50% من الدرجات ونسبتهم المئوية

المهارات قبل الأكاديمية	ذكور			إناث			المجموع		
	ن	%	الترتيب	ن	%	الترتيب	ن	%	الترتيب
مهارات الإدراك الفونولوجي للكلمات	60	28.04	1	9	4.21	3	69	32.25	2
مهارة التعرف على الحروف	41	19.16	2	31	14.49	1	72	33.65	1
مهارة التعرف على الأعداد	18	8.41	3	29	13.55	2	47	21.96	3
مهارة التعرف على الأشكال	2	0.93	5	6	2.80	5	8	3.73	5
مهارة التعرف على الألوان	8	3.74	4	7	3.27	4	15	7.01	4

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولا: بالنسبة للعينة الكلية: نجد أن القصور في مهارة التعرف على الحروف تأتي في مقدمة أوجه القصور ومن أكثرها شيوعا إذ تصل نسبة انتشاره بين الأطفال بالمملكة إلى 33.65%، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات وذلك بنسبة 32.25%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 21.96%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.01%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 3.63%.

ثانيا: **بالنسبة لعينة البنين**: نجد أن القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات يأتي في مقدمة أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية للبنين من أطفال الروضة بنسبة 28.04%، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 19.16%، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 8.41%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 3.74%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 0.93%.

ثالثا: بالنسبة لعينة البنات: نجد أن القصور في مهارة التعرف على الحروف يأتي في المقدمة بنسبة 13.37%، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 14.49%، بينما يأتي

القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثانيـــة بنســـبة 13.55%، بينمـــا يـــأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثـــة بنســـبة 4.21%، ويـــأتي القصور في مهارة التعرف على الألوان في المرتبة الرابعة وذلـــك بنســـبة 3.27%. ويـــأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 2.80%. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

وقد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة الجنسيين والفروق الفسيولوجية بينهمـــا التـــي تعـــد مسئولة بدرجة كبيرة عن اهتمامات كل منهما. والى جانب ذلك فقد يرجع الأمر إلى بيئاتهم أو ظروفهم البيئية المختلفة التي ربما تتباين في تقديم المثيرات المناسبة لهم التي تعمل على إثـــارة معارفهم وتحثهم على التعلم أو توفر لهم الخبرات اللازمة

ثانيا: لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم ". ولاختبار صحة هـــذا الفـــرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان – وتيني (U) Mann-Whitney كأســـلوب لابـــارامتري يبحث الفروق بين التكرارات. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (2)

قيم (U) لفرق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات

من أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية (ن=101 للبنات، 110 للبنين)

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة
مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات	البنات البنون	106.87 105.45	8763.00 13603.00	52.18	غير دالة
مهارة التعرف على الحرف	البنات البنون	103.59 107.53	8494.50 13871.50	50.91	غير دالة
مهارة التعرف على الأعداد	البنات البنون	102.26 108.38	8385.5 13980.50	49.82	غير دالة
مهارة التعرف على الأشكال	البنات البنون	111.30 102.63	9127.00 13239.00	48.54	غير دالة
مهارة التعرف على الألوان	البنات البنون	105.26 106.47	8631.00 13735.00	52.28	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتـــب درجـــات البنـــين والبنات في كل مهارة من المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة، وهـــذه النتـــائج تحقـــق صحة الفرض الثاني.

وتتفق مثل هذه النتائج مع نتائج دراسة فيدر وكيــر (1996) Feder & Kerr التــي تؤكد على وجود تلك الصعوبات لدى الجنسين، كما تتفق مع نتائج دراسة دبيس (1994) حيث لم تسفر عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصــعوبات التعلم بين الأطفال بإبعادها الخمسة التي تتمثل وفقا لتلك الدراسة في الإدراك السمعي، واللغــة المنطوقة، والتوجه والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة فــون وآخرون (1993) Vaughn et.al. في عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات وربما يرجع ذلك إلى إن كلا من البنين والبنات يعاني من نفس أوجه القصور أو المشكلات على الرغم من اختلاف ترتيب أهمية مثل هذه المشكلات، ولكنها موجودة لديهم رغــم ذلــك يعــانون منهــا ويتأثرون بها وبما يمكن إن يرتبط بها من أثار سلبية. كما إن الأسباب التي تــؤدي إليهــا لا تختلف من جنس إلى آخر أي انه لا يختلف بدلالة الجنس البيولوجي. وفضلا عن ذلــك فــان تشابه الظروف البيئية التي يعيش فيها أعضاء كلا الجنسين له أثره المماثل في هذا المضمار.

ثالثا: لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على انه: "توجد فروق ذات دلالة إحصــائية بين الأطفال الذين لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم وبين الطلاب الذين ليس لــديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين ليس لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم". ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ممن يعانون قصورا في المهارات قبل الأكاديمية والأطفال الذين لا يعانون من هذا القصور. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (3)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال

ممن لديهم مؤشرات صعوبات تعلم والأطفال الذين لا يعانون من مثل هذا القصور

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أطفال لديهم قصور في المهارات	211	130.34	2.22	27.22	0.01
أطفال ليس لديهم قصور في المهارات	303	150.54	1.98		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين لــديهم قصورا في المهارات قبل الأكاديمية والأطفال الذين ليس لديهم قصور فــي هــذه المهــارات لصالح الأطفال الذين لا يعانون قصورا في المهارات قبل الأكاديمية، فقد ارتفعــت قيمــة "ت" المحسوبة عن قيمة "ت" الجدولية، كما كان متوسط درجات الأطفال الذين لا يعانون قصــورا

في المهارات قبل الأكاديمية أكبر من متوسط الأطفال الذين يعانون من مثل هذا القصور في مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه العديد من الباحثين في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من مظاهر السلوك الذي يميزهم، والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل عمرهم (أحمد عواد، 1997). كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهر لديهم عدم لتقدم في المدرسة وعدم القابلية للتعلم وضعف التعامل مع الآخرين (محمد عدس، 1998، 50) كما يشير محمد مرسي (1999) إلى أن التلميذ ذوي الصعوبة تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه. ويذكر (Bandura & Schunk, 1981) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصا في تخيل الذات بسبب الفشل المتكرر في المدرسة الذي يؤدي أيضا إلى نقص توقع النجاح مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن التوصية بالتالي:

1- عمل برامج علاجية للحد من القصور في المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال بمرحلة الروضة.
2- عمل برامج علاجية لتنمية مفهوم الذات المصاحب للقصور في المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال بمرحلة الروضة.
3- العمل على مشاركة الآباء في مثل هذه البرامج حيث إن الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر تعلقا بوالديه ومن ثم يكون لديهم تأثير كبير في العملية الإرشادية.
4- دراسة العلاقة بين القصور في المهارات قبل الأكاديمية وبين فعالية الذات لدى الأطفال بمرحلة الروضة.
5- دراسة العلاقة بين القصور في المهارات قبل الأكاديمية وبين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بمرحلة الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أحمد عباس عبد الله (1992). دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط، والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر: السنة الأولى، العدد الثاني ص ص 243-269.

2. أحمد عواد (1994)، التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس 26 -29 / 3.

3. أحمد عواد (1997) قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

4. أحمد عواد ومسعد ربيع (1995) الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية. مستقبل التربية العربية: المجلد الأول، العدد الثاني، 1995م ص ص 33-58.

5. سعيد دبيس (1994) دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. القاهرة، مجلة علم النفس، ع 29، السنة 8، ص 26 – 50.

6. سيد أحمد عثمان (1979) صعوبات التعلم. القاهرة، الأنجلو المصرية.

7. سيف عبدون (1990) دراسة مقارنة لصعوبات التعلم لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وغير الأزهرية. جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية مجلة للأبحاث التربوية، العدد 18، 1990م، ص ص 121-160.

8. طلعت منصور وحليم بشاي (1982) دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة، كراسة التعليمات والأسئلة، قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الكويت (1982م)، ص ص 124 - 141.

9. عادل عبد الله (2005) الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة م1، ع2.

10. عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (2005) قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 48، المجلد الخامس عشر، ص 17 – 49.

11. عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية، جامعة حلوان 13 – 14 / 3.

12. عبد الفتاح غريب (1992) مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة " بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة (1992م)، ص ص 87 - 112.

13. عبد الله سليمان إبراهيم (1988) إدراك الأبناء للقبول / الرفض الوالدي وعلاقته بموضع الضبط لدى هؤلاء الأبناء "، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر (1988م)، العدد السادس، ص ص 163 - 185.

14. فيصل محمد الزراد (1991) صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية ـــ تربوية ـــ نفسية). رسالة الخليج العربي: العدد 38 السنة 11، 1991م، ص ص121-178.

15. محمد عبد الظاهر الطيب (1996) مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996م.

16. محمد عدس (1998) صعوبات التعلم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

17. محمد مرسي (1999) صعوبات التعلم لدى الأطفال-الأسباب والعلاج، السعودية، القافلة.

18. محمود عوض الله، وأحمد عواد (1994) مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. جامعة عين شمس. مجلة الإرشاد النفسي، العدد 2، 1994م، ص ص 239-294.

19. مصطفى محمد كامل (1990) مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم). وضع مايكلبيس. (كراسة التعليمات). القاهرة: الأنجلو المصرية، 1990م.

20. ممدوح محمد سلامة (1987) مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول/ الرفض الوالدي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة (1987م، أ)، العدد الثاني، ص ص 54 - 61.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

21. Bandura, B. & Schunk, F. (1981) Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology. V.41, 586-598

22. Barbara. A. (1998): Precursors of learning disabilities in the inclusive of preschool learning disabilities. Multidisciplinary journal V, 9, N, 2, p25.

23. Conte, R. and Andrews, J. (1993): Social skills in the context of learning disability definitions: A reply to Gresham and Elliott and directions for the future. J. learning disabilities, vol. 26, No. 2, pp.

24. Cruickshank, W. & Paul, J. (1980): The psychological characteristics of children with learning disabilities in W.M. Cruickshank (Ed), psychology of Exceptional children and youth. Englewood Cliffs, N.J. 497 – 441.

25. Escobedo, H. & Allen, M. (1999); Preschoolers' emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning, Texas University.

26. Feder, K. & Kerr, R. (1996) Aspects of motor performance and pre-academic learning. Canadian journal of occupational Therapy, v63, n5, pp. 293 -303.

27. Forman, B.& Francis, D. & Shaywitz, S.& Shaywitz B. & Fletcher, J. (1997) The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed); Foundations of reading acquisition and dyslexia; Implications for early interventions (pp.243 – 264). Mahwah, NJ.; Erlbaum.

28. Geary, C.& Hamson, O. & Hoard, K. (2000) Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disabilities. Journal of Exceptional Child Psychology, v77, n3, pp. 236 – 263.

29. Grobecker, B. & Delisi, R. (2000); An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. Learning disability Quarterly, v23, n1, pp. 7 – 22.

30. Hallahan, D. & Kauffman, M. (2003); Exceptional learners; introduction to special education. 9th ed., New York: Allyn & Bacon.

31. Hana, T. (2004); Social-information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. Learning disabilities: A Multidisciplinary journal, v19, n1, pp. 23 – 34.

32. John, E. (1986) Self and peer perceptions and attribution biases of aggressive and no aggressive boys in Dyadic interaction. Annual convention, Annual convention, American psychological Association, 9th , Washington, (1986). PP: 22 – 26.
33. Lerner, J. (2000); Learning Disabilities: Theories, diagnoses, and teaching strategies, 8th ed. Boston; Houghton Mifflin.
34. Lowenthal, B. (2002); Precursors of learning problems disabilities in the inclusive preschool. US. University of Illinois.
35. Lyytinen, P. & Eklund, K. & Lyytinen, H. (2004); The play language behavior of mothers with and without dyslexia and association to their toddler's language development. Journal of learning disabilities, v36, n1, pp. 74 – 86.
36. Torgesen, J. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities assessment of intrinsic processing weakness. Paper presented at the LD summit. Washington, DC., U.S. Department of Education.
37. Torgesen, J. (2003) Empirical and Theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities. FL: Florida State University.
38. Vaughn, S. & Zaragoza, N. & Hogan, A. & Walker, J. (1993); Four – year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities, journal of Learning disabilities, v26, n6, pp. 404 – 412.

جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية

الدكتورة/ أميرة طه بخش ـ أستاذ مشارك ـ كلية التربية ـ جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في جودة الحياة بين المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى هؤلاء العاديين والمعاقين بصريا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما تكونت عينة الدراسة من 50 معاقا بصريا ومثلهم من العاديين، ممن تتراوح أعمارهم بين 15-18 سنة بالمملكة العربية السعودية تم تطبيق عليهم مقياس مفهوم الذات ومقياس جودة الحياة. وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعاملات الارتباط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين العاديين والمعاقين بصريا لصالح العاديين، ووجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات وجودة الحياة لدى عينة العاديين والمعاقين بصريا.

Quality of Life as Related to Self-concepts in a Sample of the Visually-impaired and the normal in Saudi Arabia

This study aimed at investigating the differences between the quality of life as experienced by the visually impaired and the normal subjects in the study amongst Saudi people. It also aimed at recognizing the relationship between the quality of life and the self-concepts in both types of subjects. The descriptive method was employed to a sample of visually impaired and normal people aged 15 to 18 to whom the Self-Concept Scale and the Quality of Life Scale were administered. Using mean scores, standard deviations and t-tests, the findings revealed that there are statistically significant differences between subjects of the study on the quality of life Scale to the good of the normal subjects, but there was a statistically significant positive relationship between quality of life and positive self-concept in the normal and the visually impaired subjects alike.

مقدمة:

تجاهل علماء النفس الجوانب الإيجابية لدى الإنسان لعقود طويلة وكان جل اهتمامهم بالجوانب السلبية، فمنذ عام 1887 حتى عام 2000 توجد 136728 دراسة وبحث عن الغضب والقلق والاكتئاب في مقابل 8659 عن الجوانب الإيجابية، (السعادة 2958) و(الرضا عن الحياة بشقيها العام والخاص 5701) بنسبة 16: 1؛ إلى أن لاحظ العلماء والفلاسفة أن أحداث الحياة الضاغطة لا تؤدي بالضرورة للاكتئاب والعزلة، ... إلخ؛ بل إن بعض هذه الخبرات يمكن أن تحقق هدفاً ما، وتعيد بناء الذات وتؤدي لنتائج إيجابية (فكثيراً ما تصنع المحن الرجال وتصقل شخصياتهم) فيظهر معنى الحياة، وتنمو مهارات جيدة للمواءمة Coping Strategies، وتفرز بعض المصادر الاجتماعية، وتُعَرف بقيمة العلاقات الاجتماعية (كالمساندة الاجتماعية والتعاون والتعضيد) من خلال التكيف المعرفي للضغوط، فقد أكدت الخبرة الواقعية على أن الانفعالات الإيجابية توجد أيضا أثناء الضغوط المزمنة، ولذلك بدأ اهتمام علماء النفس بالخبرة الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية والعادات الإيجابية لأنها تؤدي إلى تحسين جودة الحياة Quality of life ويجعل للحياة قيمة وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشأ عندما لا يكون للحياة معنى وتنمي الإبداع ومرونة التفكير وحل المشكلات وتقدير الذات وتخفف آثار الضغوط الناتجة عن الاضطرابات العضوية والنفسية وتسهل التقدم واكتساب المعارف وتوسع بؤرة اهتمامه وتدفع الأشخاص لزيادة أنماط السلوك الاجتماعي.

وتعتبر ظاهرة متحدي الإرادة التي انتشرت في النصف الثاني من القرن العشرين إحدى أسباب البحث عن إيجابيات الإنسان، فقد كان المكفوفون الممارسون للأنشطة أكثر صلابة من أقرانهم غير الممارسين ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات ولعل انحصار الدراسة حول السلبيات يرجع إلى أحد عاملين أو كلاهما معا:

- كان القرن العشرين قرن الحروب والدمار والمعاناة الإنسانية فكان جل اهتمام العلماء والباحثين بآثار هذه الحروب ونواتجها.
- صعوبة تحديد مفاهيم الإيجابية والسلبية أو السواء والمرض ومكوناتهما وخصائصهما. (جبر محمد جبر، 2005)

ونادرا ما حظي مفهوم بالتبني الواسع سواء على مستوى الاستخدام العلمي أو الاستخدام العملي العام في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثلما حدث لمفهوم جودة الحياة Quality Of Life غير أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح، وقد يرجع ذلك لما يلي:

أ- حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق.

ب- تطرق هذا المفهوم للاستخدام في العديد من العلوم، حيث يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع. كما يستخدم للتعبيـــر عـــن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

ج- لا يرتبط هذا المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع معين من فـــروع العلـــم، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصـــاتهم والملفـــت للنظـــر أن أصحاب كل تخصص يرون أنهم الأحق باستخدام هذا المفهوم سواء كان هؤلاء تخصص علم الاجتماع، أو الطب بفروعه المختلفة، أو العلوم البيئية أو الاقتصادية. (عادل الأشول، 2005)

وظهر مفهوم الجودة في الصناعة، ثم انتشر بين كافة المجالات، وقد عرفه الباحثون في ضوء تخصصاتهم العلمية، الأمر الذي أدى إلى تعدد وجهات النظر التي تناولت هذا المفهوم، ويرى كومنس (Cummins, 1996, 373) أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى الصحة الجيدة، أو السعادة، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة، أو الصحة النفسية.

ويرى ليتوين (Litwin, 1999, 211) أن جودة الحياة لا تقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنمية النواحي الإيجابية. كما يذكر بارجر (Barger, 1998, 344) أن الدراسات في مجال جودة الحياة تناقش المستوى الوظيفي للفرد، وتقييمه لشخصيته في تأثيرها على جودة الحياة.

كما يؤكد هونت ومارشال (Hunt & Marshall, 1995) على أن ارتفاع مستوى الأفراد في المهارات الاجتماعية يؤدى إلى تحسين مستوى ونوعية حياتهم، ومنهـــا المشـــاركة فـــي الحديث ومواصلته، واستخدام النبرة المناسبة للصوت، والتساؤل بهدف التوضيح، والمطالبـــة بالحقوق في صورة مهذبة، والتفاوض بلطف، والمرح، والثنـــاء علـــى ســـلوكيات الآخـــرين وتشجيعهم، والعناية بالمهام واستكمالها، ومتابعة التعليمات والتوجيهـــات، والعنايـــة بـــالملبس، وبذل الجهد.

وقد ذكرت آمال صادق وفؤاد أبوحطب (1994) أن أي مهـــارة تتـــألف مـــن مجموعـــة جوانب: الجانب الحسي، والجانب الإدراكي، والجانب الحركـــي. وإذا كـــان المراهقـــون ذوو الإعاقة البصرية فقدوا حاسة البصر، فإنهم يعانون ضعفا في مستوى المهارات بشـــكل عـــام ومنها مفهوم الذات، وهو ما يؤثر سلبا على مستوى جودة الحياة لديهم. (ص658)

وتتداخل جودة الحياة من المنظور النفسي مع أبعاد جودة الحياة من وجهات النظر الأخرى، فمن منظور الصحة البدنية تذهب بعض الدراسات إلى أن جودة الحياة تصبح مفهوما محوريا لتطوير وزيادة فعالية التدخلات العلاجية للحالات التي تعاني عجزا، ولتحقيق هذا المفهوم لا بد من توفير مقومات العناية الجيدة ومعالجة الآثار النفسية التي عادة ما تصاحب الإعاقة.

ويرتبط إدراك الفرد المعاق لجودة الحياة بمجموعة من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية، ولقد أجريت العديد من الدراسات على المعاقين من فئات عمرية مختلفة للتوصل إلى محددات جودة الحياة لديهم، فقد أكدت دراسة ميشيل (Michael, 2003) على أهمية ما يقدمه المجتمع من خدمات للمعاقين، ويرى أن الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه المعاق يؤثر بصورة جوهرية على جودة الحياة لديه، كما تتأثر جودة الحياة لدى المعاق بمدى الاستقلالية التي يشعر بها في حياته.

كما توصل هوف (Hoff, 2002) إلى أن الإعاقة والظروف المحيطة بها يمكن أن تؤثر على إدراك جودة الحياة، وهذا ما أكده جود (Good, 1994) حين أشار إلى أن المعاقين يشتركون في الرغبة الشديدة للانخراط في مجتمعهم والعيش باستقلالية والرغبة في أن يتم النظر إليهم ومعاملتهم كراشدين، والحصول على مهنة، كما أن لديهم الرغبة في بناء علاقات مع الآخرين وتكوين أسرة، وكل ذلك يحدد إدراكهم بصورة أو بأخرى لجودة الحياة.

ويذكر خليل المعايطة وآخرون (2000) أن عجز الفرد عن الرؤية يجعله لا يدرك من الأشياء التي تحيط به إلا ما يأتيه عن طريق الحواس التي يمتلكها، وبالتالي فإن معلوماته تكون غير كافية، ولا تسمح له بالتحكم في البيئة. (ص85)

وقد أكدت زينب شقير (1999) على أن أهم ما يمكن تقديمه لرعاية المعاقين بصريا يتمثل في: التشجيع على الاستقلالية، وتحسين الثقة بالنفس، وتحمل المسئولية، وتنمية سلوك الإيجابية والمبادرة، والتكيف مع الاحباطات، والتدريب على مهارات خدمة الذات، والتواصل الاجتماعي، فإن ذلك لا يتعدى الأبعاد الأساسية لجودة الحياة.

ويعتبر مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير على جوانب سلوكة، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيتة بوجه عام. ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم أنهم غير مرغوب فيهم ولاقيمه لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب غير واقعية، كما يتجه من لديهم مفهوم منحرف أو شاذ عن أنفسهم إلى السلوك بأساليب منحرفة أو شاذة، وعلى هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاتة مهمة إذا حاولنا القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمة (صفوت فرج وسهير كامل، 1985، 16)

ويذكر مصطفى فهمي (1976) أن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع ادراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي إذاً تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره، مصدر للخبرة والسلوك. (ص49) ومفهوم الذات هو تصور وتقييم الفرد الشخصي باعتبارها تقسم بالجوانب التالية:

الجانب الجسمي.

الجانب العقلي.

الجانب الانفعالي.

الجانب المهني.

الجانب الاجتماعي. (سمية طه جميل، 1990، 44)

وقد قدمت هورنى مفهوما ثلاثيا للذات، فهي ترى أن الذات المثالية كمفهوم رئيسي وعام هام في التوافق النفسي أو الاضطراب النفسي، تسعى لتحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلال، وإذا كانت الذات المثالية غير واقعية ولا يمكن تحقيقها ظهرت الصراعات الداخلية. وتضيف أن الذات الواقعية تشير إلى الفرد بمجموع خبراته وقدراته وحاجاته وأنماط سلوكة.... الخ وتعرف الذات الحقيقية أو المركزية، على أنها القوى الداخلية والمركزية تميز الفرد وهى مصدر النمو والطاقة والميول والقرارات والمشاعر (حامد زهران، 1980، 66)

وتشير فيوليت فؤاد (1985) إلى ما ذكره هول ولندزى Hall & Lindzey من أن مفهوم الذات هو الإطار المرجعي الذي يعطى القوة والمرونة للسلوك الإنساني، أو يمكن تقويم الشخصية من خلاله، ولذا يعد مفهوم الذات مفهوما واقعيا للسلوك، ومن ثم تعد أحسن طريقة لتعديل السلوك هي في أحداث تغيير في مفهوم الذات (ص269)

ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية والتي تحاول التعرف على جودة الحياة لدى المعاقين بصريا مقارنة بالعاديين بالمملكة العربية السعودية بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى كل من المعاقين بصريا والعاديين.

مشكلة الدراسة:

لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من وجود أفراد معاقين، إلا أن الفرق يظهر في طبيعة نظرتها وتعاملها مع هذه الفئة من فئات المجتمع فلكل خصوصيته التاريخية والحضارية، ومنظومة من القيم والمعايير الاجتماعية التي تحكم تصرفات أفراده، وتحدد نظرتهم إلى مختلف أمور الحياة. ومن المسلم به أن المجتمعات الإنسانية لا تخلو من المشاكل والصعوبات التي تواجه الأفراد والجماعات، إلا أن حجم ونوعية هذه المشاكل يختلف من فئة

لأخرى. ومن الفئات الاجتماعية التي تواجه مشاكل معقدة وحساسة في مختلف المجتمعات هي فئات المعاقين.

ولقد بدأ الاهتمام الحديث بالمعوقين في القرن التاسع عشر بسبب الحروب وقد انتشـر هذا الاهتمام في الدول الأوربية والولايات المتحدة واتضحت مظاهر هذا الاهتمام من خـلال إنشاء الجمعيات والمنظمات والهيئات التي تعني بالمعوقين وتقدم المساعدة لهـم فـي جوانـب كثيرة من الحياة إلا أن تقدم الحياة وتعقدها أبرز واقعاً غير مريح بالنسـبة للمعـاقين حيـث أصبحت الإعاقة مشكلة اجتماعية ونفسية تؤثر في نفسية المعاق وبالتالي فإنها قد تـؤدي إلـى تكوين مفهوم ذات سلبي لديه كذلك قد تؤثر في شخصيته.

ويعتبر مفهوم الذات مفهوماً يهتم بتجربة الإنسان وتحليـل سـلوكه واسـتمراره فـي علاقاته الاجتماعية، فالإنسان يبدأ حياته دون أية فكرة مسبقة عن ذاته، ثم وعن طريق عملية التطبيع الاجتماعي يبدأ في تنمية استعدادات رمزية تساعده على تكوين فكرته عن نفسه ـــ أي من هو؟ وما هي مكوناته ؟ وبالتالي، فإن الفرد الاجتماعي يتأثر بمفهومه عن ذاته إلـى حـد كبير فهذا المفهوم هو أول ما يعطي للفرد الإحساس بفرديته وتميزه عن غيـره، ويتبـين دور مفهوم الذات في عملية توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين.

وقد اتفقت آراء معظم الباحثين في مجال الإعاقة البصرية مثل: عبد المطلـب القريطـي (1996)، وكمال سيسالم (1997)، وجمال الخطيـب (1997)، وسـهير كامـل (1998)، وخليل المعايطة وآخرون (2000)، وسعيد العزة (2000)، وعبد الـرحمن حسـين (2000) وعادل عبد الله (2004) وأشرف عبد القادر(2005) التـي تناولـت الخصـائص الانفعاليـة والاجتماعية لدى هذه الفئة، على أن معظم المراهقين ذوى الإعاقة البصرية يغلب عليهم سـوء التوافق الانفعالي والاجتماعي الذي يتبدى في تكوين مفهوماً سالباً عن ذواتهـم يـؤدى إلـى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الإحساس بالأمن، فضلا عن مشاعر العجز والدونية التي ترفع مستوى الإذعانية والاعتماد المسرف على الآخرين، والإحساس بالخجل الـذي يرجـع إلـى الإحساس بأن الإعاقة لها دور كبير في تشويه صورة الوجه، فيحاول المعاق بصريا إخفائهـا بالابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على هذه الإعاقة بعض المشكلات في عمليـات النمو الاجتماعي، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وربما ينشأ ذلك من محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين.

ومن المتوقع أن يتغير المفهوم بتغير الأفراد والمواقف، فالمريض يتوق إلى الصحة ويرى فيها جودة الحياة، والفقير يطمح في الغنى ويرى فيه جودة الحياة، والمعاق بصرياً يتمنى زوال إعاقته ورؤية الأشياء من حوله، ويرى في ذلك جودة الحياة، ويتفق هذا مع ما يراه كومنز

(Cummins, 1996, 373) في أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى الصحة الجيدة، أو السعادة، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة، أو الصحة النفسية.

وفى ضوء الاتجاهات المتعددة لدراسة مفهوم جودة الحياة يرى دونفان (Donvan, 1998, 11) أن جودة الحياة تتضمن الوظائف الجسمية المتمثلة في إنجاز الأنشطة اليومية، والوظائف النفسية المتمثلة في الأفكار والانفعالات، والنشاط الاجتماعي والبيئي، والرضا عن الحياة بشكل عام.

ويعتبر المعاقون من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة، وهم ينظرون إلى الحياة بنظرة مختلفة عن الآخرين، وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من دعم من قبل الآخرين في الأسرة أو المجتمع، وتحتاج هذه الفئات إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة في ظل الإعاقة، وتعتبر جودة الحياة من المؤشرات الهامة لجودة الخدمات المقدمة لهذه الفئات، ورضا الفرد عنها وإحساسه بالسعادة والرغبة في الحياة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول:

هل توجد فروق بين العاديين والمعاقين بصرياً في جودة الحياة بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني:

هل توجد علاقة بين مفهوم الذات وجودة الحياة لدى المعاقين بصرياً بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين مفهوم الذات وجودة الحياة لدى العاديين بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فهي تركز على فئة المعــاقين بصفة عامة والمعاقين بصريا بصفة خاصة، وقد نالت هذه الفئــة الاهتمــام علــى المســتوى العالمي والدولي والعربي، في محاولة لتنمية هذه الفئة وبحث خصائصها النفسية والاجتماعيــة لكي نقوم بإعداد البرامج اللازمة لهم في ضوء نتائج هذه الدراسات، ومن بــين الخصــائص الهامة التي يجب الاهتمام بها بالنسبة للمعاقين بصريا مفهوم الذات الذي يحدد طبيعــة العلاقــة بين الفرد ونفسه وبينه وبين الآخرين مما يؤدي إلى التكيف مع الذات والآخر، ومن المتغيرات الهامة التي يجب دراستها والاهتمام بها نظرا لحداثتها وأهميتها في التراث السيكولوجي مفهوم

جودة الحياة، ذلك المفهوم الذي ظهر ليعكس مدى تمتع الفرد بصفة عامـة والمعـاقين بصـفة خاصة بالحياة وما بها من متغيرات، ولا شك أن أثر الإعاقة على الفرد المعاق وعلى المجتمع تفرض الاهتمام بالبحث عن كيفية تجنبها بالوقاية من حدوثها وبتجنب أسـبابها، والحـد مـن آثارها البدنية والنفسية والاجتماعية حال حدوثها، وذلك عن طريق تحسين جودة الحيـاة مـن خلال جودة البرامج الوقائية والعلاجية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على الفروق بين العاديين والمعاقين بصريا في جودة الحياة بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى التعرف على العلاقـة بـين مفهـوم الذات لدى هؤلاء المعاقين بصريا والعاديين وبين مفهوم الذات لهم.

مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة:

تعتبر منظمة اليونسكو نوعية الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحيـاة كمـا يـدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقـق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فجودة الحياة لهـا ظـروف موضـوعية، ومكونات ذاتية ولقد ارتبط هذا المفهوم منذ البداية بسعي المجتمعات الصناعية نحـو التنميـة والارتقاء بمتطلبات الأفراد عن طريق تحقيق الوفرة الاقتصادية لمواجهة إشـاعات الأفـراد وتطلعاتهم وطموحاتهم. (عادل الأشول، 2005)

ولا شك أن ذوي الإعاقة البصرية لا يتمتعون بمستوى مكافئ لنظرائهم العاديين في مجال النمو الجسمي بسبب إعاقتهم، فقد أوضح لطفي بركات (1988) أن كف البصر يفقد الفرد الملاحظة المباشرة، وجزءً كبيراً من التواصل الوجداني، بما يؤثر سلبا على نوعية الحياة التي يعيشها. (ص51)

وأشار ماك كاب (Mac-Cab, 1994, 265) إلى أن جودة الحياة تعتمد على بعدين أساسيين هما: البعد الذاتي والبعد الموضوعي، كما حدد جود (Goode, 1994, 65) أربعة أبعاد أساسية لجودة الحياة هي: حاجات الفرد، والتوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه، والمصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا، والنسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات.

ويؤكد يوسف القريوتى (1995) أن الإعاقة البصرية ذات تأثير مباشر على الخصائص الجسمية، فيلاحظ القصور في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي لدى ذوى الإعاقة البصرية نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاحة لهم، ونقص المفاهيم والعلاقات المرتبطة بمكونات البيئة من حولهم، وفقدان حافز المغامرة، وقلة فرص التدريب المتاحة لهم،

فضلا عن الحماية الزائدة كأحد أساليب المعاملة الو الدية المنتشرة مع أفراد هذه الفئة.(ص201)

ويرى كل من ليمان (Lehman, 1998, 51)، وجينياس (Giannias, 1998, 21) أن جودة الحياة تتمثل في الشعور بالرضا والإحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يحياها الفرد.

ومن كل ما سبق فإن جودة الحياة تعبر عن مدى إدراك الفرد العادي أو المعاق بصريا أنه يعيش حياة جيدة من وجهة نظره، خالية من الأفكار اللاعقلانية، والانفعالات السلبية، والاضطرابات السلوكية، يستمتع فيها بوجوده الإنساني ويشعر بالرضا والسعادة، ويستثمر كافة قدراته وإمكانياته بما يتيح له تحقيق الذات.

وإجرائيا تعرف جودة الحياة في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفـرد فـي المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الذات:

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات والتصورات والتقييمات الخاصـة بالـذات ببلورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته وذلك فيما يتعلق بذاته كما هي (الذات المدركة)وكمـا يود أن يكون (الذات المثالية) ومن تصور الآخرين له (الذات الاجتماعيـة) (حامـد زهـران، 1980، 73).

وإجرائيا يعرف مفهوم الذات في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفـرد فـي المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

المعاقون بصرياً:

هم الذين فقدوا حاسة البصر منذ الميلاد أو قبل سن الخامسة من عمرهم، بحيث لا يملكون الإحساس بالضوء، ولا يرون شيئا على الإطلاق، ويتعين عليهم الاعتماد على حواسهم الأخرى والوسائل المساعدة في الإدراك، والتعلم، والتوجه، والحركة.

الدراسات السابقة:

بحث ليتمان (Leitman, 1999) العلاقة بين الاتزان الانفعالي وجودة الحياة إلى أن الفرد الذي يتمتع بجودة الحياة يمتلك شخصية متزنة تصدر عنها استجابات متلائمة لطبيعة المواقف، وتمتلك القدرة على مواجهة كل ما هو جديد، حيث تتصف بالمرونة، ولديها القدرة على التحكم في انفعالاتها.

وقد أسفرت نتائج دراسة بانهام (Banham, 2000) التي أجريت على 112 مراهقا مـن ذوى الإعاقة البصرية على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بـين الاتـزان

الانفعالي والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما أن التوافق ذا علاقة بجودة الحياة، مما يدل على أهمية الاتزان الانفعالي كأحد الأبعاد الأساسية لجودة الحياة.

كما يتفق ماهر عمر (2002)، وعبد الستار إبراهيم (2002) على أن أهم ما يميز التفكير اللاعقلاني: المبالغة والتضخيم في إدراك الأحداث، وهذه علامة مميزة للمراهقين ذوى الإعاقة البصرية، كما أنها علامة على سمة الغضب، فالفرد ذو الغضب المرتفع يبالغ في تصور خبرات بسيطة في علاقاته مع الآخرين، يدركها على أنها مهينة أو محبطة، كما أن التهوين من المخاطر الواقعية قد يكون ذا نتائج انفعالية سلبية، لأنه يؤدى إلى تكرار التجارب الفاشلة، وانخفاض مستوى الدافعية.

وقد ارتبط تحسين جودة الحياة بالعوامل المؤثرة فيه، فقد أكد ميشيل (Michael, 2003) على أهمية الخدمات التي يقدمها المجتمع للمعاقين، لأن هذا الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه المعاق يؤثر بصورة جوهرية على مستوى جودة الحياة لديه.

ووجد حسيب محمد حسيب (2003) أن الظروف الخارجية والوقائع والأحداث لا تؤدى إلى الاضطراب الانفعالي لدى الفرد، بل إن اتجاهاته نحو هذه الأحداث والوقائع، وكيفية إدراكها والتفكير بشأنها هما اللذان يحدثان الاضطراب، فالفرد لا يضطرب بسبب الأحداث ولكن بسبب وجهة نظره فيها، ومن ثم فإن التفكير العقلاني هو الأساس الذي يقوم عليه الانفعال الموجب، والسلوك السوي، فعند تناول مشكلة ما والتصدي لحلها أو فهمها، تحدث بعض الأخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي تأتى السلوكيات على نحو غير مرض.

وبين شالوك (Shalock, 2004) أن تحسين جودة الحياة لدى المعاقين يعتمد بالأساس على نشر مفهوم جودة الحياة، وأن تحسين جودة الحياة هدف واقعي يمكن تحقيقه لكافة الأفراد المعاقين، وهذا ما قد يؤدى إلى التغلب على العقبات وتذليل الصعوبات، كما أن خفض بعض التناقضات بين الفرد وبيئته يعمل على تحسين جودة حياته.

وقد أجرى أنتلى (Antle, 2005) دراسته عن التوافق الأسرى على 25 من المراهقين ذوى الإعاقة البصرية و أسرهم، وقد أسفرت نتائجها عن العلاقة الارتباطية الموجبة بين التفكير العقلاني والتوافق الأسرى، مما يعكس أهمية العقلانية في التفكير كأحد أبعاد جودة الحياة.

وقد أسفرت نتائج دراسة فيردوجو (Verdugo, 2005) للعوامل المتضمنة في جودة الحياة لدى عينة من المراهقين ذوى الإعاقة البصرية بأسبانيا عن أن إدراك أفراد العينة لجودة الحياة يعتمد في جزء كبير منه على المعافاة البدنية، والاعتقاد في مبدأ التعويض بين الحواس،

وأن حواسهم الأربع قد تكون على درجة من السلامة والكفاءة تفوق ما تمثله الحواس الخمس لدى الأفراد العاديين.

وقد اتفق سميث (Smith, 2002) وألبرتينى (Albertini, 2000) وبرج (Berg, 2005) وأشرف عبد القادر (2005) على أنه يمكن تحسين جودة الحياة لدى المعاقين من خلال تقديم بعض البرامج التي تعمل على زيادة مشاركتهم في أنشطة الحياة اليومية وتكسبهم مهارات خاصة للحد من تأثير الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أهمية جودة الحياة للأفراد بصورة عامة والمعاقين بصرياً بصفة خاصة، كما أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بهذا المفهوم لدى المعاقين بصرياً، لدى عينات مختلفة غير أنه لم تكن هناك دراسة واحدة أجريت بالمملكة العربية السعودية، كما يلاحظ اهتمام هذه الدراسات بمتغيرات كثيرة، لم يكن منها مفهوم الذات على الرغم من أهمية دراسة هذا المفهوم لدى المعاقين بصريا، ومن ثم، فقد اهتمت الدراسة الحالية ببحث العلاقة بين مفهوم الذات وجودة الحياة لدى عينة من العاديين والمعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

في ضوء العرض النظري لأدبيات الدراسة من إطار نظري ودراسات سابقة، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية في مقياس جودة الحياة لصالح العاديين.

الفرض الثاني:

توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات المعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية في مقياس مفهوم الذات وبين درجاتهم في مقياس جودة الحياة.

الفرض الثالث:

توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات العاديين بالمملكة العربية السعودية في مقياس مفهوم الذات وبين درجاتهم في مقياس جودة الحياة.

إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف وطبيعة الدراسة، حيث يقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن، وتفسيره، كما يهتم بتحديد العلاقات والظروف التي توجد بين الوقائع.

2- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 50 من المعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم من معهد النور بمحافظة الرياض والتي توفر التعليم المتخصص للطلاب المعاقين بصريا من مرحلة الحضانة وحتى المرحلة الثانوية، وكذلك (50) من العاديين بالمرحلة الثانوية، ممن تتراوح أعمارهم بين 15-18 سنة.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في جمع بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها الأدوات التالية:

أولا: مقياس مفهوم الذات: إعداد فاروق عبد الفتاح وفاتن فاروق (2000)

ثانيا: مقياس جودة الحياة: إعداد حسيب محمد حسيب (2005)

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل أداة من هذه الأدوات:

أولا: مقياس مفهوم الذات:

يتكون المقياس من 80 عبارة يقابل كلاً منها كلمتا "نعم" و "لا"، وعلى المفحوص اختيار ما يتفق من هذين الاختيارين لكل عبارة من عبارات المقياس، وقد تم تقنين المقياس على فئات عمرية مختلفة حتى المرحلة الثانوية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي تراوحت بين 0.59 إلى 0.88.

وفي الدراسة الحالية بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0.85 لسبيرمان براون، و0.86 لجيتمان.

صدق المقياس:

استخدم الباحثان الصدق المرتبط بالمحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات لفاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي (1991) 0.85 وهي قيمة مرتفعة.

ثانيا: مقياس جودة الحياة إعداد حسيب محمد حسيب (2005)

يتكون المقياس من 28 مفردة موزعة على أربع أبعاد هي: السلامة البدنية والتفكير العقلاني والاتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية، بواقع 7 مفردات للبعد الواحد، ولكل مفردة استجابتين: نعم، لا، فإذا تخير الفرد الاستجابة الأولى يحصل على درجتين، وإذا تخير

الاستجابة الثانية يحصل على درجة واحدة، وبالتالي فإن درجة الفرد تتراوح ما بين 28-56، ويكون مستوى جودة الحياة منخفضا من 28 إلى 42، ويكون مستوى جودة الحياة مرتفعاً من 43 إلى 56.

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في تقدير الصدق على الطرق التالية:

- صدق المقارنة الطرفية للمقياس ككل:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وترتيب درجات الطلاب تنازليا لاستخراج المستويين الميزانين القوى والضعيف وحساب قيمة ت بينهما فبلغت 5.19.

- الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية هوتلنخ لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتألف منها المقياس، وإجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس كايزر، وقد أسفرت النتائج عن استخلاص 4 عوامل فسرت في مجموعها 53.033 من التباين الكلى، وأتضح أن العامل الأول "السلامة البدنية" استوعب15.621، وقد استوعب العامل الثاني "التفكير العقلاني" 11.252، والعامل الثالث "الاتزان الانفعالي" استوعب 13.439 كما استوعب العامل الرابع "المهارات الاجتماعية" 12.321.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق لكل عبارة (مفردة) من عبارات المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1)

يوضح صدق الاتساق الداخلي للمقياس كما قامت به الباحثة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.66	8	**0.47	15	**0.69	22	**0.80
2	**0.60	9	**0.55	16	**0.59	23	**0.77
3	**0.69	10	**0.66	17	**0.62	24	**0.62
4	**0.72	11	**0.72	18	**0.60	25	**0.74
5	**0.59	12	**0.65	19	*0.33	26	**0.58
6	**0.55	13	**0.60	20	*0.61	27	**0.69
7	**0.61	14	*0.34	21	**0.75	28	**0.79

* دالة عند 0.05   ** دالة عند 0.01

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في تقدير الثبات على الطرق التالية:

- إعادة الإجراء:

تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين، بفاصل زمني 18 يوما وقد روعي التشابه بين ظروف التطبيقين إلى حد كبير، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ 0.79 وهي تدل على ثبات المقياس.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الطلاب على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبرمان- براون فكان معامل الثبات 0.88.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات على عينة مكونة من (40) معاقا بصريا بطريقة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (2)

معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ كما قامت به الباحثة

الأبعاد	ألفاكروبناخ
السلامة البدنية	0.82
التفكير العقلاني	0.85
الاتزان الانفعالي	0.86
المهارات الاجتماعية	0.87

وبحساب معامل الارتباط بين استجابات الطلاب على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبرمان- براون فكان معامل الثبات 0.86 وبطريقة جيتمان 0.86 أيضا. وهي قيم مرتفعة ومرضية للمقياس لكي نطمئن ونثق في نتائجه.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة.
- معاملات الارتباط.

وقد تمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

5- خطوات السير في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

1- مراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة من دراسات سابقة وإطار نظري.

2- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة.

3- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

4- جمع بيانات الدراسة وتحليلها وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والمعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية في مقياس جودة الحياة لصالح العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات العاديين والمعاقين بصريا في جودة الحياة

أبعاد جودة الحياة	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
السلامة البدنية	العاديين	50	8.82	.388	2.45
	المعاقين بصريا	50	8.56	.644	
التفكير العقلاني	العاديين	50	7.84	.370	2.30
	المعاقين بصريا	50	7.62	.567	
الاتزان الانفعالي	العاديين	50	9.66	.593	2.09
	المعاقين بصريا	50	9.36	.827	
المهارات الاجتماعية	العاديين	50	7.86	.351	2.71
	المعاقين بصريا	50	7.58	.642	
الدرجة الكلية	العاديين	50	20.52	.677	2.17
	المعاقين بصريا	50	20.22	.708	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في السلامة البدنية لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في التفكير العقلاني لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في الاتزان الانفعالي لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في المهارات الاجتماعية لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في الدرجة الكلية لصالح العاديين.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات المعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية في مقياس مفهوم الذات وبين درجاتهم في مقياس جودة الحياة. استخدمت الباحثة معامل الارتباط التتابعي لبيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (4)

معامل الارتباط بين مفهوم الذات وبين جودة الحياة لدى المعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية

أبعاد جودة الحياة	معامل الارتباط
السلامة البدنية	0.65
التفكير العقلاني	0.59
الاتزان الانفعالي	0.56
المهارات الاجتماعية	0.55
الدرجة الكلية	0.60

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات وبين جودة الحياة لـدى العاديين بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات العاديين بالمملكة العربية السعودية في مقياس مفهوم الذات وبين درجاتهم في مقياس جودة الحيـاة. اسـتخدمت الباحثة معامل الارتباط التتابعي لبيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (5)

معامل الارتباط بين مفهوم الذات وبين جودة الحياة لدى العاديين بالمملكة العربية السعودية

أبعاد جودة الحياة	معامل الارتباط
السلامة البدنية	0.63
التفكير العقلاني	0.60
الاتزان الانفعالي	0.55
المهارات الاجتماعية	0.59
الدرجة الكلية	0.62

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات وبـين جـودة الحياة لدى العاديين بالمملكة العربية السعودية.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في جودة الحياة بين المعـاقين بصـريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بـين جـودة الحياة ومفهوم الذات لدى هؤلاء العاديين والمعاقين بصـريا. واسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصفي كما تكونت عينة الدراسة من 50 معاقا بصريا ومثلهم من العاديين، ممـن تتـراوح أعمارهم بين 15-18 سنة بالمملكة العربية السعودية تم تطبيق عليهم مقياس مفهـوم الـذات ومقياس جودة الحياة. وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعـاملات الارتباط، أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في جودة الحياة بأبعادها المختلفة (السلامة البدنية والتفكير العقلاني والاتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية) وهذه الفروق لصالح العاديين.

وقد ترجع مثل هذه النتيجة إلى طبيعة وخصائص كل من العاديين والمعاقين، والتي يتضح وجود فروق بينهما في جودة الحياة بأبعادها المختلفة، ومن ثم تؤثر هذه الخصائص على إدراك كل منهما للحياة والتمتع بما فيها. وقد يتفق ذلك مع ما ذهب إليه ماهر عمر (2002)، وعبد الستار إبراهيم (2002) من أن أهم ما يميز التفكير اللاعقلاني: المبالغة والتضخيم في إدراك الأحداث، وهذه علامة مميزة للمراهقين ذوى الإعاقة البصرية، كما أنها علامة على سمة الغضب، فالفرد ذو الغضب المرتفع يبالغ في تصور خبرات بسيطة في علاقاته مع الآخرين، يدركها على أنها مهينة أو محبطة، كما أن التهوين من المخاطر الواقعية قد يكون ذا نتائج انفعالية سلبية، لأنه يؤدى إلى تكرار التجارب الفاشلة، وانخفاض مستوى الدافعية. ودراسة حسيب محمد حسيب (2003) التي بين من خلالها أن الظروف الخارجية والوقائع والأحداث لا تؤدى إلى الاضطراب الانفعالي لدى الفرد، بل إن اتجاهاته نحو هذه الأحداث والوقائع، وكيفية إدراكها والتفكير بشأنها هما اللذان يحدثان الاضطراب، فالفرد لا يضطرب بسبب الأحداث ولكن بسبب وجهة نظره فيها، ومن ثم فإن التفكير العقلاني هو الأساس الذي يقوم عليه الانفعال الموجب، والسلوك السوي، فعند تناول مشكلة ما والتصدي لحلها أو فهمها، تحدث بعض الأخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي تأتى السلوكيات على نحوٍ غيرِ مرضٍ. وبالطبع فإنه توجد فروق بين العاديين والمعاقين بصريا في مثل هذه المتغيرات المسئولة عن إدراك الفرد لجودة الحياة. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة فيردوجو (Verdugo, 2005) التي بينت أن إدراك المعاق بصريا لجودة الحياة يعتمد في جزء كبير منه على المعافاة البدنية، والاعتقاد في مبدأ التعويض بين الحواس، وأن حواسهم الأربع قد تكون على درجة من السلامة والكفاءة تفوق ما تمثله الحواس الخمس لدى الأفراد العاديين.

- كما أسفرت نتائج الدراسة أيضا عن وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات وبين جودة الحياة لدى العاديين بالمملكة العربية السعودية.

- كما أسفرت نتائج الدراسة أيضا عن وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات وبين جودة الحياة لدى العاديين بالمملكة العربية السعودية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ليتمان (Leitman, 1999) التي بينت أن الفرد الذي يتمتع بجودة الحياة يمتلك شخصية متزنة تصدر عنها استجابات متلائمة لطبيعة المواقف، وتمتلك القدرة على مواجهة كل ما هو جديد، حيث تتصف بالمرونة، ولديها القدرة على التحكم في

انفعالاتها. وكذلك دراسة بانهام (Banham, 2000) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما أن التوافق ذا علاقة بجودة الحياة، مما يدل على أهمية الاتزان الانفعالي كأحد الأبعاد الأساسية لجودة الحياة. ودراسة أنتلى (Antle, 2005) التي أسفرت نتائجها عن العلاقة الارتباطية الموجبة بين التفكير العقلاني والتوافق الأسرى.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن اقتراح ما يلي:

1- تقبل المعاق كما هو من كل المحيطين به؛ الأسرة والمجتمع والأصدقاء والمدرسة....إلخ، حتى ينعكس ذلك بصورة إيجابية على مفهومه لذاته.

2- الاهتمام بالمعاقين بصريا وتقديم جميع المساعدات الممكنة والتي تجعلهم يدركون بأنهم كيانات أساسية في وجدان المجتمع. فقد بين شالوك (Shalock, 2004) أن تحسين جودة الحياة لدى المعاقين يعتمد بالأساس على نشر مفهوم جودة الحياة، وأن تحسين جودة الحياة هدف واقعي يمكن تحقيقه لكافة الأفراد المعاقين، وهذا ما قد يؤدى إلى التغلب على العقبات وتذليل الصعوبات، كما أن خفض بعض التناقضات بين الفرد وبيئته يعمل على تحسين جودة حياته.

3- تقديم الخدمات النفسية للمعاقين بصفة عامة والمعاقين بصريا بصفة خاصة، من حيث البرامج الإرشادية اللازمة لتنمية مفهوم الذات لديهم وكذلك تحسين جودة الحياة لهم. فقد أكد ميشيل (Michael, 2003) على أهمية الخدمات التي يقدمها المجتمع للمعاقين، لأن هذا الدعم النفسي والاجتماعي الذي يتلقاه المعاق يؤثر بصورة جوهرية على مستوى جودة الحياة لديه. كما اتفق سميث (Smith, 2002) وألبرتينى (Albertini, 200) وبرج (Berg, 2005) وأشرف عبد القادر (2005) على أنه يمكن تحسين جودة الحياة لدى المعاقين من خلال تقديم بعض البرامج التي تعمل على زيادة مشاركتهم في أنشطة الحياة اليومية وتكسبهم مهارات خاصة للحد من تأثير الإعاقة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1. أشرف عبد القادر (2005) تحسين جودة حياة المعاق، مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، الرياض، ص ص1- 53.
2. آمال صادق، وفؤاد أبوحطب (1994) علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. جبر محمد جبر (2005) علم النفس الإيجابيPositive Psychology، المؤتمر العلمي الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة كلية التربية جامعة الزقازيق، في الفترة 15 ــ 16 مارس. ص ص87-94
4. جمال الخطيب (1997) الإعاقة البصرية، عمان، الجامعة الأردنية.
5. حامد عبد السلام زهران (1978) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
6. حامد عبد السلام زهران (1980) الإرشاد النفسي، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
7. حسيب محمد حسيب (2003) فاعلية العلاج "العقلاني- الانفعالي" السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها.
8. خليل المعايطة، ومصطفى القمش، ومحمد البواكير(2000) الإعاقة البصرية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
9. زينب شقير (1999) سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
10. سعيد العزة (2000) الإعاقة البصرية، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
11. سمية طه محمد جميل (1990) مدى تقبل الأب والأم للإصابة بالتخلف العقلي وعلاقتة بمفهوم الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
12. سهير أحمد كامل (1998) الحرمان من البيئة الطبيعية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينه من المسنات بدور الرعاية الخاصة، مجله دراسات نفسيه، العدد 25، القاهرة.ص ص66-77
13. صفوت فرج وسهير كامل (1985) مقياس تينسي لمفهوم الذات، إعداد وليم فينيس، القاهرة، الأنجلو.
14. عادل الأشول (2005) نوعية الحياة Quality Of Life من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، المؤتمر العلمي الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة كلية التربية جامعة الزقازيق في الفترة 15 ــ 16مارس. ص ص3-13
15. عادل عبد الله (2004) الإعاقات الحسية، القاهرة، دار الرشاد.
16. عبد الرحمن حسين (2000) تربية المكفوفين وتعليمهم، القاهرة، عالم الكتب.
17. عبد الستار إبراهيم (2002) الحكمة الضائعة: الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 280.
18. عبد المطلب القريطى (1996) سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
19. فاروق عبد الفتاح وفاتن فاروق (2000) دليل مقياس مفهوم الذات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
20. فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي (1991) مقياس تقدير الذات، كراسة التعليمات، ط4، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
21. فيوليت فؤاد إبراهيم (1985) العلاقة بين مفهوم الذات وبعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لدى الأطفال ودور الحضانة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة حلوان المؤتمر الأول لعلم النفس. ص ص121-135
22. كمال سيسالم (1997) المعاقون بصريا: خصائصهم ومناهجهم، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
23. لطفي بركات (1988): الرعاية التربوية للمكفوفين، تهامة، إدارة النشر والتوزيع.

24. ماهر عمر (2002) العلاج السلوكي العقلاني- الانفعالي، رؤية تحليلية لمدرسة ألبرت إليس الإرشادية، القاهرة، مركز الدلتا للطباعة.

25. مصطفى فهمي (1976) الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة، مكتبة الخانجى.

26. يوسف القريوتى (1995) المدخل إلى التربية الخاصة، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

27. Albertini, G. (2004) Quality Of Life of Persons with Intellectual Disabilities An On-Going Study, Journal Of Intellectual Disability Research, Vol. 48, PP.464- 499.
28. Antle, B., (2005) A Family's Adaptation To A Child's Blindness, Journal Of Visual Impairment & Blindness, Vol.99 (4), PP. 209-2018.
29. Banham, L., (2000) The Role Of Emotional Stability In The Process Of Adjustment To Visual Impairment, Dissertation Abstracts International, Vol.63 (4-C), PP.866.
30. Barger, S., (1998) What Are Quality of Life Measurements Measuring? British Medical Journal; Vol. 316 (7130), PP. 342-346
31. Berg, O., (2005) Improving The Quality Of Life For Blind Adolescence, United Nation Center For Human Settlements.
32. Cummins, R., (1994) The Comprehensive Quality Of Life Scale: Instrument Development And Psychometric Evaluation On College Staff And Student; Educational & Psychological Measurement, vol. 54 (2), PP.372- 383.
33. Donvan, J., (1998) Reporting On Quality Of Life In Randomized Controlled Trials; Bibliographic Study; British Medical Journal, Vol.317, PP. 1191-1195
34. Giannias, D., (1998) A Quality Of Life Based Ranking Of Canadian Cities; Urban Studies; Vol.35 (12), PP. 2141-2152.
35. Goode, D., (1994) Quality Of Life For Persons With Disabilities; International Perspectives And Issues; in: Michel, D.,(1997): Book Review; Journal Of Intellectual & Developmental Disability, Vol. 22 (1), PP. 63-75
36. Hoff, E. (2002) Quality Of Life For Persons With Disabilities, Journal Of the American Medical Association, Vol. 280 (6), PP. 716-725
37. Hunt, N., & Marshall, K., (1995) Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education. Boston: Houghton Mifflin Company.
38. Lehman, A., (1998) A Quality Of Life Interview For The Chronically Mentally Ill. Evaluation and Program Planning, Vol.11, PP.51-62.
39. Leitman, J., (1999) Can City Quality of Life Indicators Be Objective Relevant? Towards Participatory Tool For Sustaining Urban Development. Local Environment, Vol. 4 (2) PP. 169- 181
40. Litwin, M., (1999) Measuring Quality Of Life after Prostate Cancer Treatment. Cancer Journal, Vol.5 (4), PP. 211-214.
41. Mac-Cab, V., (1994) Measuring Quality Of Life; Lancet, Vol. 342, PP. 262- 269
42. Michael, R., (2003) The Quality Of Life Instrument; Clinical Research, Vol. 12(2), PP.246- 257.
43. Shalok, P., (2004) Need Analysis And Measure Of Quality Of Life Of People Suffering Of Blindness And Deafness, Revue Francophone De La Deficiency Intellectually, Vol.14 (1), PP 5-39.
44. Smith, R., (2002) A quality Of Life Interview For The Chronically Mentally Ill Evaluation And Program Planning, Vol. 25, PP. 101-111.
45. Verdugo, M., (2005) factorial Structure Of The Quality Of Life Questionnaire In A Spanish Sample Of Visually Disabled Adults, European Journal Of Psychological Assessment, Vol.21 (1) PP. 44-55.